

12.12.2016

# Kroppsøvingslærerens utdanning og praksis

En kvalitativ studie av nyutdannede kroppsøvingslæreres opplevelse av utdanningen, og erfaringer og opplevelser i møtet med praksisfeltet

**Masteroppgave i utdanningsvitenskap –  
idrett/kroppsøving**

**Sissel B. Hegerland-Byberg**

**Veileder: Førstelektor Gro Næsheim-Bjørkvik**



Universitetet  
i Stavanger



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Mastergrad i utdanningsvitenskap – idrett/kroppsøving	Høstsemesteret, 2016  Åpen
Forfatter: Sissel B. Hegerland-Byberg	Sissel B. Hegerland-Byberg (signatur forfatter)
Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik, førstelektor ved Universitetet i Stavanger	
<u>Tittel på masteroppgaven:</u> <b>Kroppsøvlingslærerens utdanning og praksis</b> – en kvalitativ studie av nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelse av utdanningen, og erfaringer og opplevelser i møtet med praksisfeltet	
<u>Engelsk tittel:</u> <b>Physical education teacher education and practice</b> – A qualitative study of graduates of physical education teachers' experiences of education and experiences in meeting with the field of practice	
Emneord: Kroppsøvlingslærerutdanningen, nyutdannet, kroppsøvlingslærer, skolekultur, praksis, profesjonell utvikling	Antall ord: 33004 + vedlegg/annet: 39454  Stavanger, 12.12.2016

## Forord

Det er med stolthet og glede jeg skriver de siste ordene i masteroppgaven. Det som skulle vært et toårig studie med avslutning våren 2016, ble utsatt et halvt år grunnet graviditet og fødsel. Prosessen med oppgaven har vært lærerik, spennende, utfordrende og ikke minst krevende i en tid der familie og jobb har krevd sitt, selv om arbeidet har gitt meg kunnskaper og erfaringer som jeg forhåpentligvis vil dra nytte av i årene som kommer.

Uten de to lærerne som stilte opp til prøveintervju og deltakerne som sa seg villige til å delta i forskningsprosjektet, hadde det ikke vært mulig for meg å gjennomføre dette. Jeg er derfor svært takknemlig for deltakelse deres, og for at dere viste en åpenhet og tillit til meg som forsker.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke flere personer som har bidratt i prosessen med mastergradsoppgaven. En stor takk går til førstelektor Gro Næsheim-Bjørkvik som har vært en god veileder i hele prosessen. Takk for verdifulle diskusjoner, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende kommentarer. Jeg ønsker også å takke alle mine medstudenter og forelesere for noen kjekke og lærerike år sammen. En ekstra stor takk går til Alexander, for innspill og faglige diskusjoner i skriveprosessen, og for korrekturlesing og motivasjon i oppgavens innspurt.

Helt til slutt vil jeg takke min kone. Uten deg hadde ikke masteroppgaven vært mulig å få ferdiggjort. Takk for gode råd og støtte, tålmodighet, oppmuntring og alt du gjør og har gjort for meg – jeg er deg evig takknemlig. Min sønn må heller ikke glemmes – du har vært eksemplarisk i en tid hvor mamsi har vært travelt opptatt med både jobb og oppgaveskriving.

Sissel B. Hegerland-Byberg

Universitetet i Stavanger

12.12.2016

## Sammendrag

### **Bakgrunn**

Det finnes få studier som sier noe om hvor meningsfylt innholdet i utdanningen oppleves av nyutdannede kroppsøvingslærere i møtet med praksisfeltet. Samtidig er påvirkningen fra skolekulturen, det faglige miljøet og andre kollegaer (eldre og mer erfarne) som underviser etter mer tradisjonelle perspektiver stor – ofte så stor at betydningen av utdanningen raskt blir svekket.

### **Formål**

Studiens hensikt var todelt. Det ene formålet var å få økt innsikt i hvilken grad lærestoffet fra kroppsøvingslærerutdanningen opplevdes som meningsfylt i møte med praksisfeltet. Samtidig var det ønskelig å få en dypere forståelse for de nyutdannede kroppsøvingslærernes opplevelse av og erfaring med skolekulturen, og hvilken påvirkning den hadde på deres praksis og profesjonelle utvikling.

### **Utvalg**

Utvalget bestod av seks nyutdannede kroppsøvingslærere som hadde sitt første år i yrket skoleåret 2014-2015. Deltakerne ble rekruttert ved strategisk utvalg.

### **Metode**

Kvalitative forskningsintervjuer ble anvendt for å samle inn datamaterialet. Intervjuene i studien var semistrukturerte.

### **Resultat**

Resultatene viste at de praktiske emnene var det som opplevdes som mest meningsfylt i møte med praksisfeltet. Noen deltakere opplevde også kroppsøvingdidaktikken og ukene i praksis som meningsfulle. Skolekulturen opplevdes for de fleste som positiv, og virket å ha ulik påvirkning på praksisen og den profesjonelle utviklingen – enten i positiv eller negativ retning.

**Nøkkelord:** Kroppsøvingslærerutdanningen, nyutdannet, kroppsøvingslærer, skolekultur, praksis, profesjonell utvikling

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BEGREPSAVKLARING .....	9
<b>2. TEORETISK FORANKRING.....</b>	<b>11</b>
2.1 KROPPSØVING I DAGENS SKOLE .....	11
2.2 KROPPSØVING SOM DEL AV GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGEN .....	15
2.2.1 Hvorfor velges kroppsøving utdanningen? .....	16
2.2.2 Hva skal studentene lære?.....	17
2.2.3 Tidligere forskning om lærerutdanningen i kroppsøving .....	19
2.3 LÆRERROLLEN I KROPPSØVING.....	23
2.3.1 Kroppsøvingslærerens fagdidaktiske kunnskap.....	25
2.4 KROPPSØVINGSLÆRERENS PRAKSIS OG PROFESJONELLE UTVIKLING .....	26
2.4.1 Overgangen fra student til yrkesutøver.....	27
2.4.2 Møtet med skolen og skolekulturen .....	27
2.4.3 Skolens alder og beliggenhet.....	29
2.4.4 Skolens lærere og lærersamarbeid .....	31
<b>3. AVKLARING AV STUDIENS PROBLEMSTILLINGER .....</b>	<b>34</b>
3.1 Problemstillinger.....	35
<b>4. METODE .....</b>	<b>36</b>
4.1 VALG AV METODE .....	36
4.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	36
4.1.2 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju .....	37
4.1.3 Intervjuguide.....	37
4.2 UTVALG.....	38
4.2.1 Strategisk og tilgjengelig utvalg .....	38
4.3 GJENNOMFØRING OG TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE.....	40
4.3.1 Pilotintervjuer .....	40
4.3.2 Lærerintervjuer .....	41
4.3.3 Transkribering.....	41
4.4 TEMASENTRERT ANALYTISK TILNÆRMING .....	42
4.4.1 Analyse .....	42

4.4.2	<i>Temasentrert analytisk tilnærming</i>	43
4.4.3	<i>Presentasjon av data</i>	45
4.5	FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	46
4.5.1	<i>Etiske overveielser til deltakerne</i>	46
4.6	STUDIENS KVALITET	48
4.6.1	<i>Reliabilitet</i>	48
4.6.2	<i>Validitet</i>	49
4.6.3	<i>Overførbarhet</i>	50
<b>5.</b>	<b>RESULTAT OG DISKUSJON</b>	<b>52</b>
5.1	DE NYUTDANNEDE KROPPSØVINGSLÆRERNES BAKGRUNN	52
5.1.1	<i>Presentasjon av deltakerne</i>	52
5.1.2	<i>Hvorfor valgte de ta kroppsøving?</i>	54
5.2	LÆRERROLLEN OG DE NYUTDANNEDE KROPPSØVINGSLÆRERNES FAGDIDAKTISKE KUNNSKAP	56
5.2.1	<i>Den oppfattede læreplanen</i>	56
5.2.2	<i>Den iverksatte læreplanen</i>	60
5.2.3	<i>Kunnskap om vurdering</i>	62
5.3	DE NYUTDANNEDE KROPPSØVINGSLÆRERNES OPPLEVELSE AV KROPPSØVINGSUTDANNINGEN	64
5.3.1	<i>Praktiske emner og kroppsøvingdidaktikk</i>	65
5.3.2	<i>Treningslære og anatomi</i>	67
5.3.3	<i>Opplevelsen av ukene med praksis</i>	69
5.3.4	<i>Utdanningens påvirkning</i>	72
5.3.5	<i>Forberedt til å arbeide som kroppsøvingslærere?</i>	75
5.4	DE NYUTDANNEDE KROPPSØVINGSLÆRERNES OPPLEVELSER OG ERFARINGER MED SKOLEKULTUREN	76
5.4.1	<i>Hvordan ble de nyutdannede kroppsøvingslærerne mottatt?</i>	77
5.4.2	<i>Påvirker skolens alder de nyutdannede kroppsøvingslærernes praksis og profesjonelle utvikling?</i>	80
5.4.3	<i>Skolenes økonomi og kroppsøvingundervisning – en bremsekloss for de nyutdannedes praksis og profesjonelle utvikling?</i>	84
5.4.4	<i>Samarbeid – positivt eller negativt for de nyutdannede kroppsøvingslærernes praksis og profesjonelle utvikling?</i>	88
5.4.5	<i>Veiledning</i>	91
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE</b>	<b>94</b>
6.1	IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	97

<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>98</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>107</b>
VEDLEGG 1: INVITASJON TIL POTENSIELLE DELTAKERE.....	107
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	108
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERNE SKOLELEDERE.....	110
VEDLEGG 4: KVITTERING FRA NSD.....	111
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE.....	114

## 1. Innledning

I mange land verden over utfordres kroppsøvningsfaget fra flere kanter, og det konkluderes med at *"PE suffers from a serious identity crisis"* (Crum, 1993b, 2012; Hardman, 2000, 2007; Kirk, 2010; Pühse & Gerber, 2006). Mange stiller spørsmål til om faget kommer til å overleve som skolefag, og mener videre at om faget skal ha en fremtid så må det gjennomgå radikale forandringer for at dagens praksis skal endres (Crum, 2012; Kirk, 2010). Utdanningen i kroppsøving blir i den forbindelse pekt på som skjebnen, fordi utdanningen er nært knyttet praksisfeltet. Det viser seg midlertidig at selv om kroppsøvningsutdanningen klarer å formidle andre verdier og ideologier enn de som råder i skolen, er det stor sannsynlighet for at de bare blir kosmetiske. Når nyutdannede kroppsøvningslærere starter i yrket, er påvirkningen fra skolekulturen, det faglige miljøet og andre kollegaer (eldre og mer erfarne) som underviser etter mer tradisjonelle perspektiver stor – ofte så stor at betydningen av utdanningen raskt blir svekket (Crum, 2012; Graber, 2001).

Ifølge McEvoy, MacPhail & Heikinaro-Johansson (2015) er det mye forskning på kroppsøvningslærerutdanningen i USA, men mange hull når det gjelder utdanningen i andre land. Den tidligere forskningen som foreligger om kroppsøvningsutdanningen i Norge har blant annet sagt noe om kroppsøvningslærerutdannere og studenters kunnskap og forståelse av utdanningen, og primært fokusert på utdanningens innhold. Det finnes imidlertid få studier som sier noe om hvor meningsfylt innholdet i utdanningen oppleves av nyutdannede i møte med praksisfeltet, og hva som oppleves som meningsfylt. MacPhail & Tannehill (2012) hevder at det for nyutdannede kroppsøvningslærere er en utfordring å tilpasse seg skolekulturen, og påvirkningen fra kollegaene er en av de sterkeste sosialiseringsfaktorene i lærerarbeidet (Arfwedson, 1994).

I denne masteroppgaven er det derfor et ønske å se nærmere på kroppsøvningsutdanningen og nyutdannede kroppsøvningslæreres opplevelser og erfaringer i møte med yrkeslivet. Intensjonen er å kunne si noe om hvor meningsfylt innholdet i utdanningen oppleves i møte med praksisfeltet. Studien vil også ha som formål å avdekke hvordan de nyutdannede kroppsøvningslærerne opplever og erfarer skolekulturen, og hvilken påvirkning den har på deres praksis og profesjonell utvikling. Det vil også gjøres et forsøk på å undersøke hvilken fagdidaktisk kunnskap som gjenspeiles i de nyutdannede kroppsøvningslærernes refleksjoner rundt egen praksis.



Dypere forståelse av valgte tema kan gjøre at kroppsøvlingslærerutdannere får innsikt i hvor meningsfylt et utvalg av nyutdannede kroppsøvlingslærere opplevde innholdet i utdanningen. Samtidig kan avhandlingen bidra til å gi lærerstudenter generelt og kroppsøvlingslærerstudenter spesielt realistiske forventninger til møtet med læreryrket, og hjelpe skoler til å vite hvordan de kan ivareta nyutdannede kroppsøvlingslæreres profesjonelle utvikling på best mulig måte.

### 1.1 Begrepsavklaring

I denne studien anvendes følgende begrepsforståelse:

Med begrepet *erfaring* menes ”*viten, holdning, ferdighet og lignende tilegnet gjennom egen læring, opplevelse, iakttakelse og gjennom samvær med andre*” (Bø & Helle, 2013, s. 72).

Erfaringer fremkommer i denne studien gjennom hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller og reflekterer rundt ulike situasjoner og hendelser fra utdanningen og arbeidshverdagen sin.

Begrepet *opplevelse* forklarer Bø og Helle (2013, s. 217) som individets subjektive visshet eller kunnskap om virkeligheten og seg selv. Studien støtter seg til Bø og Helles forklaring, hvor de nyutdannede kroppsøvlingslærernes opplevelse uttrykkes gjennom deres tanker og følelser om opplevelsen av kroppsøvlingslærerutdanningen og hvordan det oppleves å være nyutdannet i skolekulturen.

Kroppsøvlingslærerens *profesjonelle utvikling* forstås i denne studien som en prosess som starter i utdanningen og fortsetter videre i yrkeslivet. Den blir derfor sett på som en prosess som varer hele yrkeslivet (Østrem, 2010).

Ifølge Wille (2009) er hva som legges i *sosialiseringsbegrepet* avhengig av hva som ses på som viktig når man skal forklare individers eller grupper sosialisering til en enkelt kontekst. I denne studien forstås begrepet som en prosess som innebærer aktivitet og dynamikk i samspillet mellom den nyutdannede kroppsøvlingslæreren og individene som er en del av skolekulturen.

(...) *Den prosess å vokse seg inn i fellesskap med andre og samfunnet. Innebærer at individet tilegner seg fellesskapets og kulturens symboler, språk, koder, væremåter,*

*verdi- og livsmønstre, og at det oppgir noe av sin selvsentrering til fordel for fellesskapet. Prosessen er livslang (Bø & Helle, 2013, s. 285).*

I noen tilfeller anvender studien begreper som den formelle, lokale, oppfattede, iverksatte og erfarte læreplanen. Disse begrepene er hentet fra John I. Goodlad (1979), og refererer kort forklart til følgende:

#### 1. Den formelle læreplanen

Dagens læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, u.å.) representerer primært den formelt vedtatte læreplanen. Dette fordi kompetansemålene i den er åpne og vide, da den skal forplikte alle som underviser i kroppsøving (Goodlad, 1979, s. 61). Fordi vi leser læreplanen ut fra våre egne forutsetninger, blir den formelt vedtatte læreplanen tolket ulikt. Lokale læreplaner som blir utarbeidet og vedtatt - med utgangspunkt i den formelt vedtatte læreplanen – enten på den enkelte skole eller i hver kommune, kan også være en formelt vedtatt læreplan – såfremt den foreligger som et skriftlig dokument.

#### 2. Den oppfattede læreplanen

Ifølge Goodlad (1979, s. 61-62) gir den oppfattede læreplanen uttrykk for hvordan hver enkelt kroppsøvingslærer leser og tolker læreplanen i kroppsøving. Hver enkelt kroppsøvingslærer tolker og oppfatter den ut fra sine forutsetninger, og den oppfattede læreplanen vil derfor bli ulik.

#### 3. Den iverksatte læreplanen

Den iverksatte læreplanen befinner seg ifølge Goodlad (1979, s. 62-63) på undervisningsnivået, og er nært knyttet til den oppfattede læreplanen. Dette fordi at det er gjennom kroppsøvingsundervisningen og kroppsøvingslærerens praksis man kan observere hvordan hver enkelt kroppsøvingslærer leser og tolker dagens læreplan.

#### 4. Den erfarte læreplanen

Ifølge Goodlad (1979, s. 63-64) er den erfarte læreplanen den som elevene opplever og erfarer gjennom læring og kroppsøvingsundervisning.

## 2. Teoretisk forankring

Det vil i dette kapittelet bli gjort rede for relevant teori som bidrar til å belyse studiens problemstillinger. Teorien som blir presentert er pedagogisk, faglig og didaktisk forankret i emner som omhandler kroppsøvlingslærerens utdanning, praksis og profesjonelle utvikling, samt nyutdannede læreres første møte med praksisfeltet. Først vil kroppsøvlingsfagets legitimitet bli diskutert, for å belyse statusen, hensikten og utfordringene med faget. Etter det fokuseres det på de tre ulike fasene i kroppsøvlingslærerens sosialiseringssprosess som Arfwedson utledet i sin forskning (1994, s. 44):

- erfaringer som erverves før man starter på utdanningen
- erfaringer som erverves gjennom utdanningen
- erfaringer som erverves i møte, samspill og samhandling med skolens faglige miljø og skolekultur

Hvem er kroppsøvlingslæreren? Hva skal studentene lære, og hva bidrar kroppsøvlingslærerutdanningen med? Og hvordan møter og blir nyutdannede kroppsøvlingslærere møtt av skolens faglige miljø og skolekultur?

### 2.1 Kroppsøving i dagens skole

Kroppsøving er et obligatorisk skolefag som alle elever møter gjennom hele sin trettenårige skolegang. Målt i antall timer er det det tredje største faget i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015), og faget skal ifølge formålet blant annet bidra til elevenes allmenndanning, inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede ved at elevene blir introdusert for et bredt spekter av leker, idretter, aktivitetsformer og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Faget skal med andre ord stimulere og hjelpe til i hver enkelt elevs individuelle vekst og utvikling, slik at de etter hvert utvikler kompetanse og en positiv oppfatning av egen kropp (ibid.).

Det synes likevel å være noe uklart hva faget skal bidra med i skolen (Nou, 2014; Nyberg & Larsson, 2012; Næsheim-Bjørkvik, 2005; Ommundsen, 2013; Siedentop & Tannehill, 2000, s. 136; Aasland & Brøgger, 2013). Ifølge Aasland og Brøgger (2013) har ikke faget en klar kjerne, og Ommundsen (2013) mener at fagets *hva* er uklart. På bakgrunn av det kan det virke som at forståelsesrammene for faget er ulike, og at kroppsøvlingslærere har ulike oppfatninger om den formelle læreplanen samtidig som de har ulike praksiserfaringer. Det at faget ikke har

et felles språk gjør at det praktiseres forskjellig, og man kan i den forbindelse spørre seg om det er en av årsakene til at det er så uklart hva faget skal bidra med i skolen.

Det er primært den formelt vedtatte læreplanen det tas utgangspunkt i når kroppsøvingslæreren planlegger kroppsøvingsundervisningen, og det er den som fastsetter rammene for undervisningen, forteller hva elevene skal lære og som sier noe om formålet med kroppsøvingsfaget. Hvordan læreplanen tolkes av hver enkelt kroppsøvingslærer og hvordan selve undervisningen blir, er likevel ulik (Goodlad, 1979; Gundem, 1993, s. 130). Ifølge Engelsen (Engelsen, 2015, s. 257) viser forskning at det er et gap mellom formuleringene i den formelle læreplanen, og det lærere og elever faktisk gjør i opplæringen (den oppfattede og iverksatte læreplanen). Selv om Engelsen skriver dette på generell basis, er det absolutt grunn til å tro at det også i stor grad gjelder for kroppsøvingsfaget. Noe av grunnen til det har på den ene siden med kroppsøvingslærerens forutsetninger, faglige kunnskap og erfaringer å gjøre. Hvor mange studiepoeng kroppsøvingslæreren har i faget, hvilke paradigme(r) og innhold som for eksempel ble formidlet gjennom utdanningsløpet og hvilke erfaringer kroppsøvingslæreren selv har fra skolens kroppsøvingsfag, er blant annet med på å prege hvordan vedkommende selv praktiserer det (Lauvås & Handal, 2014). På den andre siden kan man også anta at det har noe med at det verken er lærebøker eller eksamen i faget, noe som gjør det mer utfordrende å kartlegge hva kroppsøvingslæreren gjør og hva elevene lærer. Selv om det foreløpig bare er et forslag fra departementet, kan det kanskje på sikt være at man også kan komme opp i eksamen i kroppsøving (Meld. St. Nr. 28 (2015-2016), 2016). Vurderingspraksisen til hver kroppsøvingslærer er ulik grunnet deres forskjellige teoretiske ståsteder og oppfattede læreplan, og vurdering blir av mange pekt på som hovedutfordringen med faget - spesielt etter at innsats ble gjeninnført i 2012 som en del av grunnlaget for vurdering (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Lauvås & Handal, 2014; Næsheim-Bjørkvik, 2010; Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett & Vasset, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Noe av årsaken til at faget uttrykkes så ulikt i praksis har ifølge Ommundsen (2013) også med at faget har blitt legitimert ut fra forskjellige perspektiver helt siden det ble et skolefag i 1848. Alt etter hvilket kunnskapssyn og samfunnsforhold som har vært rådende, har legitimeringen tatt utgangspunkt i et individ- og samfunnsperspektiv eller en egen- eller nytteverdi. Disse perspektivene kan sammenlignes med Crums (2012) ideologier; den biologiske, den pedagogiske og ”movement culture”. Ifølge han (1993b, 2012) og Næsheim-Bjørkvik (2005,

2010) har de ulike perspektivene blitt begrunnet ut fra ulike pedagogiske prinsipper – paradigmer eller ideologier – som igjen har gitt sterke føringer for hva kroppsøvingslæreren prioriterer som viktig i faget, og hvordan undervisningen tilrettelegges og timene gjennomføres.

Den biologiske ideologien bygger på den instrumentelle verdien med kroppsøvingsfaget, og er den eldste av de tre ideologiene. Fokuset her er på trening og det å ha en funksjonell og sterk kropp (Crum, 1993b). En slik ideologi praktiseres ifølge Crum (1993a, 1993b) ofte av eldre og mer erfarne lærere. Kroppsøvingslærerne som begrunner faget ut fra denne ideologien har fokus på helseperspektivet. Det gjør at hovedmålet blir å trene mer enn å lære, fordi treningen er basert på generell grunntrening med høy intensitet og mange repetisjoner – og mantraet er ”helse i hver svettedråpe” (Crum, 1993b, 2012). I en slik kroppsøvingsundervisning kan muligens de allerede idrettsinteresserte elevene se nytteverdien, mens det for de andre elevene fort kan bli kjedelig og lite motiverende.

Den pedagogiske ideologien bygger derimot på mulighetene kroppsøvingsfaget gir for kommunikasjon, personlig utvikling, oppdragelse og læring. Hovedfokuset her er ikke nødvendigvis å lære å bevege seg, men å bevege seg for å lære (Crum, 1993b; Næsheim-Bjørkvik, 2010). Kroppsøvingslærerne som begrunner faget ut fra denne ideologien vektlegger trivsel og det å ”ha det gøy”. Ideologien har ifølge Næsheim-Bjørkvik (2010) gjort at mange kroppsøvingslærere tror at målrettet læring i faget er overflødig, og at deres viktigste oppgave er å organisere aktivitetene – som i seg selv vil ha et høyt læringspotensial.

Gjennom disse to ideologiene påpeker Crum (1993a) at det i kroppsøvingsundervisningen blir en generell mangel på læring:

*”Both induce nonteaching PE (physical education) practices. The biologicistic ideology leads to PE as fitness training, the pedagogistic ideology easily leads to PE classes that have the character of supervised recess or entertainment” (s. 345).*

Dette påvirker kroppsøvingsfagets status som skolefag, samtidig som det også gir et mangelfullt læringsutbytte for mange elever. Det er spesielt de ressurssterke og idrettsflinke elevene som ifølge Crum (1993a) vil trives med en undervisning etter den biologiske og pedagogiske ideologien, mens de andre elevene muligens har lite å hente. Basert på det,

introduserte han en tredje ideologi; ”movement culture”. Hovedfokuset her er bevegelseslæring, motorisk kompetanse, selvutvikling og bevegelsesglede. For å kunne delta i en kroppsøvningsundervisning som har fokus på dette, kreves det kompetanse. Den kompetansen kommer ikke automatisk, men må læres gjennom strukturerte læringsprosesser (Crum, 1993a; Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Med utgangspunkt i det ovennevnte, og i lys av dagens kunnskapssyn, samfunnsforhold og læreplan: hva skal så faget bidra med i skolen?

I Folkehelsemeldingen 2015 omtales fysisk aktivitet som en av vår tids største folkehelseutfordringer blant barn og unge (Meld. St. Nr. 19 (2014-2015), 2015). Forskning viser at det fysiske aktivitetsnivået er synkende fra 6- til 15-års alderen, og at barn og unge bruker mye av sin våkne tid i ro. Anbefalingene om 60 minutters daglig fysisk aktivitet oppfylles av de fleste 9-åringene, mens bare halvparten av 15-åringene gjør det samme (Kolle, Støren Stokke, Hansen & Anderssen, 2012). For begge kjønn i alle aldre øker stillesittende atferd (Samdal et al., 2009), og jenter er mindre aktive enn gutter (Nou, 2014). Siden situasjonen i Norge er som den er, kan helseaspektet ved kroppsøvningsfaget ofte være mer fremtredende i kroppsøvningslærerens undervisning – selv om den formelle læreplanen legger opp til et bredt allmenndannende perspektiv (Kirk, 2010; Næsheim-Bjørkvik, 2005; Aasland, 2014). Det å ha fokus på helseaspektet kan ifølge Aasland (2014) være strategisk ovenfor politikere og andre samfunnsaktører for å øke fagets timetall og status, men på lengre sikt vil en slik argumentasjon kunne bidra til å svekke fagets plass og funksjon – hvis ikke formålet med å bedre folkehelsen oppfylles. Andre peker på at kroppsøvningsfaget er nødvendig rekreasjon og avkobling i en ellers så fagbetont og stillesittende skolehverdag (Fibæk Laursen, 2002; Karlefors, 2002; Nyberg & Larsson, 2012; Ommundsen, 2013; Placek, 1983, s. 44), mens andre fremhever at faget ”stjeler” viktig tid til læring innen fagområder som matematikk, lesing og skriving (Burton & Vanheest, 2007). I ”Lærerløftet” som ble presentert høsten 2014 var det kun norsk, engelsk og matematikk som ble nevnt i forbindelse med satsing på videreutdanning. Ingen av de andre teoretisk eller praktisk-estetiske fagene ble nevnt (Huse Amundsen, 2014).

Både Ommundsen (2013) og Aasland og Brøgger (2013, s. 129) argumenterer for at kroppsøvningsfaget er et viktig bidrag i elevenes allmenndanning og læring i skolen, og faget får på den måten en egenverdi. Ved å lære elevene fysisk-motoriske ferdigheter utvikles

elevenes personlighet, allmenndannelse og varige bevegelseslyst. Den kognitive siden ved de unges utvikling og dannelse har ifølge Ommundsen (2013) utvilsomt fått størst plass i skolen, noe som reflekteres i de fem grunnleggende ferdighetene som man skal ha fokus på i alle fag. Ommundsen (ibid.) sammenligner det å utvikle et velutviklet og optimalt fysisk-motorisk ferdighetsmønster med utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter, men utelukker heller ikke at faget også skal bidra til å ivareta folkehelsen. Det er ifølge Aasland og Brøgger (2013, s. 136) viktig at elevene bruker kroppen og er i bevegelse for å utvikle erkjennelse om seg selv og omverdenen, for det er gjennom kroppen at individet forstår og oppfatter verden. De mener at kroppsøvfingsfaget på den måten kan bidra til elevenes dannelse.

På bakgrunn av det ovennevnte kan man si at det innenfor profesjonen finnes ulike oppfatninger om hva kroppsøvfingsfaget skal bidra med i skolen, og at skolefaget utfordres fra flere kanter. Delrapporten til Ludvigsen-utvalget viste at idrett blir sett på som hovedinnholdet i kroppsøvfingsfaget (Nou, 2014), og lærerutdanningen i kroppsøving er av flere forskere tidligere blitt kritisert for sin idrettslogikk (Backman & Larsson, 2016; Dowling, 2006; Kirk, 2010; Maivorsdotter, Lundvall & Quennerstedt, 2014; Mordal Moen, 2011; Mordal Moen & Green, 2014; Ruiz & Fernández-Balboa, 2005; Sparkes & Templin, 1992). Faget blir også kritisert for å mangle forskning om undervisningen som pedagogisk praksis og elevenes læring i faget, og det har derfor blitt dannet et nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag for å skape et nasjonalt engasjement og samlingspunkt (Norges Idrettshøgskole, 2015).

## 2.2 Kroppsøving som del av grunnskolelærerutdanningen

Det finnes her til lands ulike veier inn i kroppsøvfingslæreryrket (Mordal-Moen & Standal, 2016). For å få undervise i faget kan man for eksempel enten velge og ta tretti eller seksti studiepoeng i kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen, eller grunnfag/bachelorgrad i idrett med påfølgende ettårig praktisk pedagogisk utdanning. Hvilken vei som velges vil trolig gi kroppsøvfingslærerne ulike utgangspunkt når de starter i yrket, fordi de ulike veiene har ulikt innhold, ulike fokus og ulik vektning av antall dager eller uker studentene er ute i praksis. Det at veiene er så ulike fører også trolig til at kroppsøvfingslærerne presenterer og praktiserer faget forskjellig ute i skolene, noe som igjen er med på å påvirke kroppsøvfingsfagets legitimitet – som diskutert i forrige delkapittel.

Den kroppsøvfingsutdanningen det skrives om i denne avhandlingen er tilknyttet en

rammeplan for kroppsøvningsfaget, og er profesjonsrettet. Med det menes det at fagstoffet og undervisningen som presenteres for studentene ved utdanningsinstitusjonen er rettet mot elever på både barne- og ungdomstrinnet. Utdanningsinstitusjonen kan med andre ord ikke tilby hvilke emner de selv ønsker for studentene, men er bundet til et innhold tilpasset skolens kroppsøvningsfag og hva elevene skal lære der. I løpet av det året som studentene tar seksti studiepoeng i kroppsøving, er de også ute i praksis ved skoler der de har kroppsøving rettet mot enten 1.-7.trinn eller 5.-10.trinn – og der det er et tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og ulike praksisskoler for å sikre at studentene blant annet får prøvd ut teorien de har blitt presentert ved utdanningsinstitusjonen i praksis.

### 2.2.1 Hvorfor velges kroppsøvningsutdanningen?

Som nevnt innledningsvis består kroppsøvningslærerens sosialiseringssprosess av tre ulike faser (Arfwedson, 1994, s. 44). Den første fasen handler om erfaringer som erverves før grunnskolelærerutdanningen startes på. Ifølge Arfwedson (1994, s. 45) møter ingen studenter utdanningsinstitusjonen med helt blanke ark. Med det mener han at de bærer med seg personlige erfaringer som de har tilegnet seg gjennom livet helt fra barndommen av når de møter opp på universiteter og høyskoler. Dette er også noe som Heggen (2008, s. 321), Lawson (1986), Templin & Schempp (1989) og Green (2008, s. 208) støtter seg til når de snakker om kroppsøvningslærerens sosialisering til yrket. Hvem som velger å ta kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen og hvorfor det velges, har ifølge Green (2008, s. 207) og Næss (1998) med studentenes bakgrunn og tidligere erfaringer å gjøre.

De fleste som velger å utdanne seg til kroppsøvningslærer har som regel vært aktive innen idretten gjennom oppveksten, og generelt likt å være i fysisk aktivitet. Det at de i så mange år har vært emosjonelt knyttet til idrett og fysisk aktivitet, har ført til at de har utviklet spesielle holdninger til idrett generelt og kroppsøving spesielt (Green, 2008, s. 208). Ifølge Næsheim-Bjørkvik (2005, 2010) har mange kroppsøvningslærerstudenter blant annet bakgrunn som konkurranseutøvere, noe som kan være med på å farge deres forforståelser om hva faget skal bidra med i skolen, hvordan faget praktiseres og hva det fokuseres på når elevene blir vurdert. Det at mange kroppsøvningslærerstudenter har bakgrunn som konkurranseutøvere og er så emosjonelt knyttet til idrett og fysisk aktivitet kan være utfordrende, fordi skolen har andre målsetninger enn idretten.

Gjennom den obligatoriske skolen har kroppsøvningslærerstudentene minst tretten års



skolegang, og disse årene kan i dette perspektivet sees på som en slags lærlingetid basert på observasjon (Lortie, 1975). Kroppsøvingslærerstudentene har gjennom skoletiden og kroppsøvingsundervisningen observert og erfart ulike kroppsøvingslærere og deres undervisning, og disse har fungert både som forbilder og inspirasjon til at kroppsøvingslærerstudentene valgte kroppsøving som undervisningsfelt (Arfwedson, 1994; Evans & Williams, 1989; Green, 2008, s. 209; Mawer, 1996; Næss, 1998). Det er som oftest de mest prestasjonsflinke elevene som ifølge Crum (2012) ser for seg å undervise i kroppsøving, og de erfaringene de selv har hatt i sin egen undervisning vil prege deres syn på hva som er en god/dårlig kroppsøvingslærer og hva som er god/dårlig kroppsøvingsundervisning når de begynner på utdanningen. På bakgrunn av dette tror mange kroppsøvingslærerstudenter at de allerede kan undervise når de starter på utdanningen. Dette kan trolig også påvirke hvor mye eller lite tid de bruker på studiene, og hvor mye de reflekterer og tar til seg av det fagstoffet som blir presentert ved utdanningsinstitusjonen. Man kan anta at det også kan gå ut over omdømmet til kroppsøvingfaget. Ved at fagstoffet i liten grad påvirker noen av studentenes allerede etablerte forforståelser, kan i neste omgang trolig også føre til at kroppsøving som skolefag ikke endres, men fortsetter være slik det er i dag (Arfwedson, 1994; Crum, 2012; Kirk, 2010; Siedentop & Tannehill, 2000).

Kort oppsummert peker litteraturen på to årsaker til at kroppsøving blir valgt som en del av grunnskolelærerutdanningen. Det har for det første med studentenes tidligere erfaringer med fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving å gjøre, og for det andre med studentenes tidligere kroppsøvingslærere og deres undervisning.

### 2.2.2 Hva skal studentene lære?

Lærerutdanningen ble for noen år tilbake ifølge Østrem (2010, s. 141) sett på som instrumentet som skulle gjøre lærere til en ferdig vare, fullt ut i stand til å ivareta de yrkesmessige utfordringene på lik linje med sine mer erfarne kolleger. Innstillingen har nå blitt endret til å se på lærerutdanningen som en første start i profesjonaliseringen, eller som Grimsæth & Hallås (2013, s. 16) skriver: "Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge grunnlaget for utvikling av en nødvendig kunnskapsbase for og personlig utvikling til læreryrket". Dette er også noe som Amundsen (2008) nevner, samtidig som han påpeker at "lærerutdanningen forbereder studentene på å være lærere, men den kan neppe forberede studentene på alle skolehverdagens utfordringer" (Amundsen, 2008, s. 39). Dette er også noe som Grimsæth og Hallås (2013, s. 16) er enig i, da de mener at lærerutdanningen er med på å

gi kommende lærere visse grunnleggende forutsetninger, men at disse må være integrert i personen på en slik måte at de kan videreutvikles i en kontinuerlig personlig prosess i yrket.

Høsten 2010 trådte en ny lærerutdanning i kraft på bakgrunn av St. Meld nr. 11 (Meld. St. Nr. 11 (2008-2009), 2009). Utdanningen gikk fra å utdanne allmennlærere som kunne dekke alle trinn i grunnskolen, til å bli en todelt grunnskolelærerutdanning som kvalifiserte for jobb fra enten 1.-7.trinn eller 5.-10.trinn. Det ble utarbeidet nye mål og retningslinjer for de ulike fagene i utdanningen, og i *De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010 a) og *5.-10.trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010 b) står det følgende om kroppsøvingens mål og innhold: Ved å ta kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen kvalifiseres studentene til å undervise elever i grunnskolen i ulike former for lek, idrett, dans og friluftsliv. Kroppsøvingundervisningen skal bygge opp under og videreutvikle elevenes behov og interesser for fysisk aktivitet og egen helse. Det legges spesielt vekt på at studentene underviser på en slik måte at alle elevene opplever noe positivt i kroppsøvingundervisningen, samtidig som undervisningen tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og behov. I grunnskolelærerutdanningen skal kroppsøvingens fag koble faglige emner med fagdidaktikk, utvikle studentenes kunnskap om sammenhengen mellom teoretisk grunnforståelse, praktiske ferdigheter og praktisk-metodisk anvendelse i undervisningen (Lyngstad, 2013).

Studentene skal i tillegg kunne anvende faget tverrfaglig og opp mot overordnede målsetninger for virksomheten i skolen. De skal forstå fysisk aktivitet som en del av norsk kultur og samtidig kunne reflektere over fagets historiske bakgrunn. Kunnskap om faglig utviklingsarbeid i kroppsøving skal oppøves, samtidig som studentene skal utvikle evne til kreativitet, refleksjon og undring innen fagområdet. Studentene skal på den ene siden beherske mange praktiske ferdigheter, parallelt med at de tilegner seg grunnforståelse både i samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige emner. Når studentene underviser i faget skal de kunne bruke ferdighetene og den teoretiske innsikten sin i en praktisk-metodisk god sammenheng som er tilpasset elevene. Faget skal i tillegg settes i en bred sosial, kroppsøvingshistorisk og – kulturell kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b; Lyngstad, 2013).

I tråd med generelle formuleringer om læreres kompetanse i grunnskolen og mål for hele grunnskolelærerutdanningen skal studentene også tilegne seg sosial kompetanse i

undervisningsmiljøet og i det profesjonelle fellesskapet, lederegenskaper og yrkesetisk kompetanse, samt samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter. Det skal i utdanningen av kroppsøvlingslærere være en tett forbindelse mellom pedagogikkfaget, kroppsøvlingsfaget, praksisopplæringen og lærerutdanningens historiske og kulturelle forankring. Dette for å gjøre studentene best mulig rustet til å løse oppgaver de blir stilt overfor i skolens kroppsøvlingsfag når de starter i læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b; Lyngstad, 2013). Med utgangspunkt i *De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010 a) og *5.-10.trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010 b) utarbeider hver enkelt institusjon sine egne læringsutbytteformuleringer med kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som kroppsøvlingslærerstudenter etter endt utdanning skal inneha.

Dagens rammeplan har vært under revisjon og det foreligger nå ny rammeplan (Pressemelding, 2016).

### 2.2.3 Tidligere forskning om lærerutdanningen i kroppsøving

Kvaliteten på lærerutdanningen får ifølge Helgevold, Næsheim-Bjørkvik og Østrem (2015) stor oppmerksomhet over hele verden. En hovedutfordring er hvordan lærerutdanningen i det 21. århundre kan støtte kommende lærere, slik at de er i stand til å håndtere kompleksiteten i undervisningen (Ball, 2013; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Helgevold, et al., 2015; Oecd, 2011). Grimsæth og Hallås (2013, s. 24) peker på reflektert praksis både i lærerutdanningen og i skolen, og at lærerutdanningen har ansvar for at studentene utvikler kompetanse og evne til å være med på å videreutvikle den kollektive kompetansen når de kommer ut i yrket (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 17). Ifølge Bergsvik, Grimsæth og Nordvik (2005) må utdanningen samtidig, i et sosiokulturelt perspektiv, knyttes sterkere mot livet i skolen som organisasjon. Dette for å forberede studentene bedre på hvilken hverdag og hvilke utfordringer som venter som nyutdannet lærer.

Forskning, både internasjonal og nasjonal, har tidligere vist at lærerutdanningen i kroppsøving har hatt fokus på idrett som tekniske aktiviteter (Backman & Larsson, 2016; Dowling, 2006; Kirk, 2010; Maivorsdotter, et al., 2014; Mordal Moen, 2011; Mordal Moen & Green, 2014; Ruiz & Fernández-Balboa, 2005; Sparkes & Templin, 1992), og at kroppsøvlingslærerutdanningen i liten grad påvirker studentenes allerede etablerte tanker og ideer om hvordan de skal utøve sin rolle som kroppsøvlingslærere (Annerstedt, 1991; Armour

& Jones, 1998; Evans, Davies & Penney, 1996; Green, 2003; Mordal Moen & Green, 2013; Næss, 1998; Stroot & Williamson, 1993). Dette har ifølge Arfwedson (1994, s. 47) med at studentene tolker budskapet i utdanningen i tråd med sine egne forestillinger om yrket, noe som igjen vil si at de tar til seg det som forsterker perspektivene de allerede har tilegnet seg, og forkaster det andre. Hvis en kroppsøvingslærerstudent som har gått på toppidrett, der mye av hovedfokuset er prestasjon, ikke blir bedt om å reflektere over hva prestasjonsfokuset for eksempel kan gjøre med elevene gjennom utdanningen, presenterer kroppsøvingslærerstudenten mest sannsynlig kroppsøvingsfaget på samme måte som vedkommende erfarte det. Det kan føre til at vedkommende utvikler et prestasjonsfokustert læringsklima i sin undervisning, noe som er forbundet med svekket trivsel og motivasjon for livslang bevegelseslyst, samt svekket selvværd, innsats og utholdenhet i læringsarbeidet hos elevene (Elnan & Sando, 2013; Nicholls, 1989; Ommundsen, 2006, s. 50; Treasure & Roberts, 2001). På den måten svekkes kroppsøvingsfagets omdømme som skolefag fordi mange elevers erfaringer med kroppsøvingsfaget kan bli negative. En annen kroppsøvingslærerstudent kommer inn i utdanningen med det perspektivet at kroppsøving bare skal være kjekt. Men hva da med læringen i faget? Det er jo et skolefag. Hvis ikke studenten blir bedt om å reflektere, eller ikke er åpen for å endre sitt allerede etablerte perspektiv, presenteres faget mest sannsynlig i tråd med at det skal være kjekt, mens læringsfokuset ikke er tilstede. Og da blir kroppsøvingslærerutdanningen ”neither shaken nor stirred by training.”, som Mordal Moen (2011) skrev i sin avhandling.

I Mordal Moens (ibid.) doktorgradsavhandling, som blant annet omhandlet kroppsøvingslærerstudenters oppfatning av mål og hensikt med kroppsøvingslærerutdanningen, forbinder kroppsøvingslærerstudenter kroppsøvingsfaget med å lære ulike idretter og teknikker, og å tilegne seg kunnskap om fysisk aktivitet, helse og livsstil. Resultatene viste at studentene bare i liten grad ble oppmuntret til å reflektere omkring teoretiske, verdibaserte og etiske problemstillinger i lærerutdanningen og det fremtidige, komplekse arbeidet som kroppsøvingslærer i skolen. Det å generalisere funnene til Mordal Moen skal man være forsiktig med, da studiens utvalg er begrenset. Men det kan gi grunn til ettertanke. For hvis ikke utdanningen oppfordrer studentene til å reflektere omkring ulike temaer og problemstillinger, hvordan skal da studentenes allerede etablerte tolkninger og perspektiver om dem selv som fremtidige kroppsøvingslærere kunne endres? Og hva gjør det igjen med statusen til kroppsøving som skolefag?

I 2015 gjennomførte Mordal Moen & Frenning (2015) en dokumentanalyse av plandokumenter tilknyttet Kroppsøving 1 i grunnskolelærerutdanningen som er rettet mot 1.-7.trinn. Analysen viste at de fem institusjonene som inngikk i studien hadde et gjennomgående fokus på idrett og praktisk aktivitet, samtidig som få av dem koblet teori og praktisk aktivitet i særlig grad. Det kom også frem at det var få av studentenes arbeidskrav som stilte krav til analytisk og reflektiv kompetanse hos studentene. På bakgrunn av det kan det se ut som at teoretisk og praktisk kunnskap fremstår som polarisert fremfor integrert, slik det kommer til uttrykk i *De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10.trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010 b). Også tidligere studier av kroppsøvingslærerutdanningen viser at studentene hadde problemer med å se sammenhengen mellom teoretisk og praktisk undervisning (Larsson, 2009; Mordal Moen, 2011; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008).

Kroppsøvingslærerstudenters praksisperioder skal være veiledet (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b). Det presiseres likevel ikke hvordan veiledningen skal gjennomføres, hva veiledning er, eller hvorfor det er viktig i de politiske dokumentene. Og hva med samarbeidet og de felles forventningene til kroppsøvingslærerutdannerne og praksislærerne når det gjelder praksisperiodene? Helgevold m. fl. (2013; 2015) ønsket å undersøke hva som foregikk i veiledningssamtalene mellom praksislærer og kroppsøvingslærerstudenter i praksisperioden, og på hvilken måte veiledningssamtalene bidro til produktiv læring hos kroppsøvingslærerstudentene. De sammenlignet normalsituasjonen og en intervensjon der *Lesson Study* (L. S.) ble brukt som metode. L. S. kan beskrives som læreres samarbeidslæring satt i system, og er en form for aksjonslæring, eller innovasjonsarbeid. Det er en metodikk for å planlegge, gjennomføre og observere undervisning, drøfte undervisningsobservasjoner og formidle hva studentene lærer. Lærerne sitter sammen og planlegger timen, og utarbeider et strukturert observasjonsskjema ut i fra det som er forskningstemaet i timen. Deretter trekkes det lodd om hvem som skal undervise. De som ikke underviser, gjennomfører observasjonen etter observasjonsskjemaet og intervjuer elevene i etterkant av timen. Fokuset i L. S. er elevenes læring, og veiledningssamtalene ble analysert nettopp med vekt på hva som diskuteres og trekkes frem som betydningsfullt for nettopp det. Dette gir informasjon om kroppsøvingslærerens undervisningskunnskap og hva som trekkes frem som viktige faktorer for god kroppsøvingsundervisning. Resultatene fra normalsituasjonen viste at praksislærerne benyttet få redskaper i veiledningssamtalene for å fremme refleksjon omkring teori og praksis og om elevenes læring. Samtidig viste gjennomgangen av veiledningssamtalene at

kroppsøvingslærerstudentene tok få notater underveis, og at de sjelden hadde med seg skriftlige kommentarer til gjennomført undervisning når de kom til etterveiledningen. Dette ble betydelig endret gjennom L. S.

Mordal Moen & Standal (2016) gjennomførte fokusgruppeintervjuer med et utvalg praksislærere og kroppsøvingslærerutdannere for å få innsikt i hvordan de uttrykte og forstod deres samarbeid og gjensidige bidrag i kroppsøvingslærerstudentenes praksis. Resultatene viste blant annet at begge parter hadde en oppfatning av at kroppsøvingslærerutdannerne skulle ta seg av studentenes teoretiske kunnskapsutvikling, mens praksislærerne skulle fokusere på studentenes praktiske kunnskapsutvikling. Dessuten var kroppsøvingslærerutdannerne mer åpne for å ta et metaperspektiv når det gjaldt praksiserfaringene, mens praksislærerne heller ville fokusere på skolehverdagen og dag-til-dag-praksisen. Selv om kroppsøvingslærerutdannerne uttrykte at det var de som hadde hovedansvaret for innholdet i studentenes praksis, ble praksislærerne gitt frie tøyler når det gjaldt innholdet. På bakgrunn av det kan nok opplevelsene og erfaringene studentene får gjennom praksis være ganske ulike, noe som også tidligere forskning viser til (Mordal-Moen & Standal, 2014; Standal, Mordal Moen & Moe, 2014). Tidligere forskning (Mordal Moen & Green, 2014; Velija, et al., 2008) viser også at det er praksislærerne som har størst påvirkning på hvilke erfaringer studentene tilegner seg i praksis, og dermed hvilken kunnskap og kompetanse studentene har etter endt praksisperiode(r). Ifølge Selander (2001) bør praksisperiodene til lærerstudentene kalles turist-praksis, fordi perioder på to-tre uker er for kort tid til å få et godt nok innblikk i hva en lærers skolehverdagen består av, og hvor mye ansvar som ligger i det å være lærer. Man kan stille spørsmålsteget ved hva som menes med begrepet turist-praksis, og hvorfor praksisperiodene er og blir sånn. Er det uavklarte forventninger mellom praksisskole og utdanningsinstitusjon? Studenter mener likevel at de lærer mest i praksisperiodene, og ønsker derfor mer praksis i løpet av lærerutdanningen (Damsgaard & Heggen, 2010; Finne et al., 2011; Finne, Mordal & Stene, 2014).

Kort oppsummert er det ikke bare erfaringene som kroppsøvingslæreren ervervet før grunnskolelærerutdanningen ble startet på som er med på å påvirke hvordan den nyutdannede kroppsøvingslærerens praksis og profesjonelle utvikling blir, men også erfaringer som erverves gjennom utdanningen og dens praksisperioder. Forskning viser likevel at det kroppsøvingslæreren lærte i og gjennom utdanningen utfordres etter at vedkommende har

startet i læreryrket (Mccaughtry & Rovegno, 2003; Rovegno, 1992, 1994, 2003; Tsangaridou, 2006, s. 508).

### 2.3 Lærerrollen i kroppsøving

For å få en forståelse av hva som kreves av kroppsøvingslærerens profesjonelle yrkesutøvelse, vil en teoretisk ramme om kroppsøvingslærerrollen nå presenteres.

Med den nye grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b) og dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, u.å.) har forventningene til læreren blitt mer omfattende enn før (Meld. St. Nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 12). Kroppsøvingslæreren forventes å ha kompetanse på områdene fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, pedagogikk, fagdidaktikk, etikk, samhandling og kommunikasjon, ledelse av læringsprosesser og endring og utvikling (Meld. St. Nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 15). Det er en forutsetning at hun har god innsikt i sin egen rolle, og ser viktigheten av skolens betydning for samfunnet. Dette for å sikre at elevene lærer (Meld. St. Nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 12).

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

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 53) stiller kroppsøvingfaget store krav til læreren, og er svært komplekst i sin form. Årsaken til det har med fagets praktiske og teoretiske tilnærming å gjøre, samt at undervisningen ikke foregår i et fast klasserom. Det gjør at kroppsøvingslæreren må beherske svært mange oppgaver og situasjoner, sammenlignet med lærere i andre fag.

For å lykkes i samspillet og interaksjonen med både elever, foreldre, kolleger og ledelse, må kroppsøvingslæreren besitte både gode faglige og sosiale kunnskaper (Bergem, 2011, s. 24). Det sosiale samspillet mellom kroppsøvingslæreren og elevene er annerledes enn i mye annen undervisning, og kroppsøvingslæreren vil derfor ofte oppleve elevene på andre måter og oppdage andre sider ved dem, enn lærere i teorifagene. Samtidig vil også elevene ofte oppleve kroppsøvingslæreren annerledes enn de opplever lærere i andre fag, blant annet fordi

undervisningen foregår på andre arenaer enn i klasserommet (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 73). Kroppsøvingslærerens evne til å tilrettelegge for et trygt klasse- og læringsklima er svært viktig, fordi kroppslig læring og bruken av kroppen er fokuset i faget. Kroppen er nært koblet til identitet, og gjør elevene ekstra sårbare. Dessuten er samværsformen mellom elevene annerledes enn i andre fag, blant annet fordi faget krever at elevene har mye kroppskontakt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 74).

Kroppsøvingslæreren må planlegge en undervisning som på best mulig måte sørger for at elevene lærer og utvikler seg. For å klare det, bør hun blant annet ha kunnskap om kroppsøvingsfagets mål og innhold, samtidig som hun har kunnskap om rammefaktorene, læringsaktivitetene, ulike undervisningsmetoder, tilpasset opplæring, vurdering og elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 85). Læreryrket forutsetter samtidig at kroppsøvingslæreren har fått tilstrekkelig kunnskap om sitt fagområde gjennom lærerutdanningen (Arfwedson, 1994, s. 44).

Men kroppsøvingslæreren skal ikke bare sørge for at elevene lærer og utvikler seg, de skal også lære selv (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 10). Lærerrollens innhold er i konstant endring, grunnet endringer i samfunnet generelt og rammebetingelsene for skolens virksomhet (Meld. St. Nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 12). Som tidligere nevnt, skal skolen som lærende organisasjon tilrettelegge for at lærerne blant annet lærer av hverandre gjennom samarbeid, for å sikre at deres faglige og pedagogiske kompetanse oppdateres og fornyes (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette er noe som vil bli nærmere utdypet i 2.4.4.

Som vist til tidligere, bør en kroppsøvingslærer inneha en allsidig kompetanse for å være kvalifisert som lærer etter endt utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b). Ifølge Lyngstad (2013) må en kroppsøvingslærer både ta mange beslutninger og overveielser i forhold til undervisningens mål, innhold og arbeidsmåter, samtidig som hun må takle uforutsette problemer som oppstår i undervisningssituasjonen. Hvordan legger man for eksempel til rette for en undervisning som både ivaretar formålet og kompetansemålene i faget, og samtidig ivaretar tretti elevers læring og utvikling på best mulig måte når man har kroppsøving i en gammel, slitt hall med minimalt med utstyr og ressurser? Og hva hvis man har elever med ulike utfordringer som gjør at man ikke kan presentere et bredt spekter av aktiviteter og idretter, ei heller variere mellom ulike undervisningsmetoder? Richards og Templin (2011) viser til internasjonal forskning som fremhever at kroppsøvingslærerens



arbeidsvilkår kan ses på som tøffere enn lærere som underviser i andre fag, grunnet marginalisering av faget, fysisk og psykisk isolasjon og at kroppsøvingslæreren ofte har ekstra oppgaver utenom selve undervisningen.

### 2.3.1 Kroppsøvingslærerens fagdidaktiske kunnskap

Gjennom de senere årene har Shulmans (1986) begrep ”pedagogical content knowledge” (PCK) etablert seg som sentralt i forskningslitteraturen. Oversatt til norsk blir det fagdidaktisk kunnskap. Den fagdidaktiske kunnskapen dekker ifølge Lyngstad (2013) det sentrale begrepet profesjonell kunnskap. Han mener videre at begrepet har blitt dekkende for overveielser og beslutninger vedrørende mål, innhold, arbeidsmåter, personforutsetninger og organisatorisk-materielle vilkår i kroppsøvingsundervisningen, og at det omfatter både planleggings-, gjennomførings- og evalueringsfasen i undervisningsprosessen. Ifølge You (2011) er PCK en av de mest kritiske komponentene i en kroppsøvingslærers undervisningskompetanse, fordi det hjelper henne til å forstå at undervisning er mer enn å bare presentere det faglige innholdet til elevene, og at elevenes læring er betydelig mer enn å kun absorbere informasjon. Selv om det finnes noen studier på det, har forskningsfeltet innen kroppsøving viet liten innsats og oppmerksomhet til forskning på hva PCK er innen kroppsøvingsfaget. Med bakgrunn i Shulmans (1986) begrep PCK utarbeidet You (2011) derfor seks punkter som han mener bør være en del av kroppsøvingslærerens undervisningskompetanse, og hva PCK er innen kroppsøvingsfaget (PE-PCK). De seks punktene er:

#### 1. *Kunnskap om kroppsøvingsfaget*

Dette punktet handler om kroppsøvingslærerens kunnskap om kroppsøving som skolefag, og fagets legitimitet.

#### 2. *Kunnskap om læreplanen i kroppsøving*

Dette punktet handler om kroppsøvingslærerens kunnskap om den formelle læreplanen i kroppsøving, og om hvordan vedkommende for eksempel planlegger sin kroppsøvingsundervisning opp mot gjeldende formål og kompetansemål.

#### 3. *Kunnskap om ulike undervisningsmetoder*

Dette punktet handler om kroppsøvingslærerens kunnskap om å tilpasse undervisningsmetode, strategi, stil og teknikk til elevenes evner og forutsetninger slik at hver enkelt elev får best mulig læringsbetingelser og læringsutbytte.

#### 4. *Kunnskap om elevene*

Dette punktet handler om kroppsøvlingslærerens kunnskap om elevenes fysiske, kognitive, motoriske og sosiale evner.

#### *5. Kunnskap om vurdering*

Dette punktet handler om kroppsøvlingslærerens kunnskap om vurdering og ulike vurderingsmetoder, og hvilke fordeler og ulemper hver enkelt vurderingsmetode har.

#### *6. Kunnskap om utstyr, fasiliteter og arenaer*

Dette punktet handler om kroppsøvlingslærerens kunnskap om utstyr, fasiliteter og arenaer, og hvordan det kan utnyttes og tilrettelegges på best mulig måte for at elevene skal få et godt læringsutbytte i faget.

Ved å inneha ovennevnte kunnskap, kan kroppsøvlingslæreren bedre hjelpe elevene til å lære i kroppsøvlingsfaget (Griffin, Dodds & Rovegno, 1996). Samtidig kan de ulike punktene veilede lærere og lærerutdannere i utviklingen av profesjonell læring i kroppsøving (You, 2011). Ifølge Wood (2007, s. 281) bør lærere være kunnskapsrike og vite hvordan de skal bruke sin kunnskap. De ulike punktene som inngår i begrepet PE-PCK forteller kroppsøvlingslærere og kroppsøvlingslærerutdannere hvilken type kunnskap som kreves når man er kroppsøvlingslærerstudent og kroppsøvlingslærerutdanner, men også når man er utdannet kroppsøvlingslærer. Punktene utfordrer således kroppsøvlingslærerutdannere til å finne ut og designe et begrepsapparat som hjelper fremtidige kroppsøvlingslærere til å forstå hva begrepet innebærer, og hvordan man bruker forståelsen effektivt i læringsprosessen til å bli kroppsøvlingslærer (You, 2011). De seks punktene som inngår i begrepet kan minne om den didaktiske relasjonsmodellen, og også ses i sammenheng med både det som står om kroppsøvlingsfagets mål og innhold i de nasjonale retningslinjene (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b), og læringsutbytteformuleringene som hver utdanningsinstitusjon har utarbeidet.

### **2.4 Kroppsøvlingslærerens praksis og profesjonelle utvikling**

For å få en forståelse av hva som er med på å påvirke den nyutdannede kroppsøvlingslærerens praksis og profesjonelle utvikling – enten i positiv eller negativ retning - vil fokuset i dette delkapittelet rettes mot Arfwedsons tredje fase i kroppsøvlingslærerens sosialiseringssprosess: Erfaringer som erverves i møte, samspill og samhandling med skolens faglige miljø og skolekultur (1994, s. 44). I den forbindelse vil det være naturlig å presentere teori som omhandler sosialisering, skolekultur og lærersamarbeid.

### 2.4.1 Overgangen fra student til yrkesutøver

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

I all hovedsak handler overgangen fra student til yrkesutøver om det å bli lærer. Prosessen starter allerede i utdanningen, og fortsetter når kroppsøvlingslæreren starter i yrket (Hoveid, 2010). Nyutdannede lærere er i en spesiell situasjon den første tiden, ifølge Jakhelln (2007). Dette fordi starten på yrkeskarrieren for mange nyutdannede lærere føles som en kamp for å skaffe seg legitimitet, og å overleve. Kravene til læreren er like, uavhengig av om man er nyutdannet eller har arbeidet tjue år i skolen (Caspersen & Raaen, 2014 a). Som tidligere nevnt kan ikke lærerutdanningen forberede studentene på alle skolehverdagens utfordringer (Amundsen, 2008, s. 39), noe som kan føre til at overgangen fra student til yrkesutøver oppleves som hard. Det har ført til at oppstarten i læreryrket i forskningslitteraturen blir omtalt som et praksissjokk (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315; 2014 a; Caspersen & Raaen, 2014 b; Damsgaard, 2011; Østrem, 2008, s. 10) fordi rollen som lærer ifølge Caspersen og Raaen (2010, s. 315) fremstilles som mer utfordrende og kompleks enn først forventet.

Som nyutdannet går man fra en setting man er fortrolig med, til en setting hvor mye er ukjent (Caspersen & Raaen, 2014 a). Det første året i læreryrket er ifølge Jordells (1982) forskningsresultater preget av usikkerhet, nervøsitet og spenning på den ene siden, og tilfredsstillelse og glede på den andre. Ifølge Fransson (2001) benytter ofte nyutdannede lærere seg av sterke ord når de skal beskrive hvordan de opplevde og erfarte den første tiden. Beskrivelsene av opplevelsen og erfaringen kan være spennende og utmattende både i positiv og negativ forstand.

### 2.4.2 Møtet med skolen og skolekulturen

Det er en rekke sentrale forhold ved skolen man ansettes ved som er bestemmende for hvordan man som nytilsatt kroppsøvlingslærer mottas ved nettopp den skolen (Arfwedson, 1984, s. 76). At skolen og kollegene tar godt i mot den nyutdannede både faglig og sosialt vil ha stor betydning for skolen selv, men også for den nyutdannede kroppsøvlingslærerens

praksis og profesjonelle utvikling – og for hvordan vedkommende kan bidra på arbeidsplassen (Arfwedson, 1994, s. 44; Jakhelln, 2007). De sentrale forholdene ved skolen vil også i neste omgang ha betydning for kroppsøvningsfaget status som skolefag.

Skolen som arbeidsplass kjennetegnes ifølge Arfwedson (1984, s. 60) av en jevn strøm av forandringer: Nye læreplaner og arbeidsmetoder innføres, elever skiftes ut og nye kommer til, personalet og nærmiljøet rundt skolen forandres. Skolekulturens overordnede funksjon er å styrke fellesskapet mellom lærerne, og fungere som et sosialt lim som gir skolen stabilitet og kontinuitet over tid (Lægende, 2000, s. 15). En nyutdannet og nytilsatt kroppsøvningslærer vil kunne påvirke den allerede etablerte skolekulturen, på lik linje som også nye læreplaner og nye elever ifølge Arfwedson (1984, s. 75) gjør. Dette fordi vedkommende blant annet endrer det allerede kjente sosiale mønsteret på skolen.

For å lettere forstå kompleksiteten i en skoles skolekultur, bruker Arfwedson (1984, s. 23) det analytiske begrepet skolekode.

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

En skoles skolekode blir formet og påvirket av de ulike påbudene som skolen av staten og kommunen er pålagt å følge, nærmiljøet rundt skolen og skolens historie, arbeidere, tradisjoner og tidligere liv (Arfwedson, 1984, s. 21). Av Engelsen (2015, s. 262) blir begrepet forklart som ”noe som sitter i veggene” på enhver skole, og som nytilsatt kroppsøvningslærer vil man ifølge Jenssen og Roald (2012, s. 120) kunne merke at ”det som sitter i veggene” er usynlige forventninger til hvordan arbeidet skal utføres, hvilke arbeidsmetoder som anses som

gode, hvordan man bør forholde seg til ledelsen, hvilke holdninger man bør ha til pedagogisk utviklingsarbeid og hvordan man bør møte ulike typer elevatferd.

Som nyutdannet kroppsøvingslærer starter man i arbeid ved skoler som allerede har sine normer, tradisjoner, verdier, maktforhold og virkelighetsoppfatninger som på ulike måter er styrende for det sosiale fellesskapet på skolen. Da hver enkelt skole har sin egen unike skolekultur, vil det være ulikt hvordan man både blir mottatt, sett på og inkludert i skolens fellesskap (Arfwedson, 1984). Selv om man som nyutdannet gleder seg til å prøve ut kunnskapen man har fått gjennom utdanningen, og ønsker å bidra med ny og oppdatert kunnskap i arbeidsfellesskapet og praktisere kroppsøvingsfaget mest mulig i tråd med dets intensjoner, er det flere faktorer som gjør at det ikke alltid lar seg gjøre. Skoleledelsens syn på kroppsøvingsfaget, skolens økonomi, alder og beliggenhet og skolens lærere og kroppsøvingslærere vil blant annet påvirke den nyutdannede kroppsøvingslærerens praksis og profesjonelle utvikling, men også kroppsøvingsfagets status som skolefag (Arfwedson, 1984; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Næsheim-Bjørkvik, 2005).

#### 2.4.3 Skolens alder og beliggenhet

Som nevnt over vil blant annet en skoles alder og dens beliggenhet være med å påvirke en nyutdannet og nytilsatt kroppsøvingslærers praksis og profesjonelle utvikling. Dette fordi strukturen til lærerstaben når det gjelder lærererfaring, tid ved skolen og gjennomsnittsalder er forskjellig alt etter hvor skolen ligger og hvor gammel den er (Arfwedson, 1984, s. 62). Det vil i neste omgang påvirke skolens skolekultur og skolekode. Arfwedson (1984, s. 62) presenterer tre hovedgrupper av skoler; *stabile skoler*, *motsetningsskoler* og *forandringsskoler*.

En *stabil skole* består vanligvis av en lærerstab med høyere gjennomsnittsalder enn en ny skole har, og skolens nærmiljø er som oftest mer stabilt og veletablert enn nærmiljøet til forandringsskolen (Arfwedson, 1984, s. 60-61). Omsetningen av lærere er også lav, ved at det stort sett ikke finnes forstyrrelsesfaktorer innenfor eller utenfor skolen. Da en eldre og stabil skole har flere tiår bak seg med lang tradisjon, er skolekoden ved denne skolen som regel veletablert og stabil samtidig som sosialiseringsskravene er store (Arfwedson, 1984, s. 53). Det gjør at det for en nyutdannet kroppsøvingslærer kan være mer utfordrende å påvirke kroppsøvingsfagets praksis ved den skolen, enn hvis vedkommende hadde blitt ansatt ved en forandringsskole der skolekoden som regel er mer åpen for forandringer (Arfwedson, 1984, s.

63). En nyutdannet kroppsøvingslærer som ansettes ved en stabil skole har derfor kanskje lettere for å kopiere praksisen til de andre kroppsøvingslærerne, istedenfor å praktisere faget i tråd med det som vedkommende selv mener er rett.

En *motsetningsskole* består vanligvis av en lærerstab med stor spredning i alder, og skolens nærmiljø er eldre og stabilt, men preget av forandring de senere årene (Arfwedson, 1984, s. 63). Ved en slik skole er det ofte ulike grupper med lærere som er bærere av ulike skolekoder, og det kan gjøre at det for en nyutdannet kroppsøvingslærer kan være vanskelig å tolke situasjonen og ”velge side” (Arfwedson, 1984, s. 64). Skal den nyutdannede kroppsøvingslæreren fastsette karakterene på elevene sine etter standardiserte tester slik som enkelte kollegaer gjør, eller skal hun heller vurdere på samme måte som kroppsøvingslærerne som fokuserer på elevenes læring og utvikling.

En *forandringsskole* består derimot vanligvis av en lærerstab med lavere gjennomsnittsalder, og skolen har ofte kommet til i nybygde områder med spesifikke, innebygde problemer. Omsetningen av lærere er derfor ofte høy, fordi nærmiljøet er preget av forandring og skolekoden ikke er utformet eller innlært ennå (Arfwedson, 1984, s. 61). Da skolekoden ved nye skoler som regel er åpen og foranderlig, har en nyutdannet kroppsøvingslærer store muligheter for å påvirke kroppsøvingsfagets praksis ved den skolen – hvis kroppsøvingslæreren selv ønsker det. Man kan derfor anta at det er lettere å få gjennomslag for tankene og ideene rundt kroppsøvingsfaget og undervisningen, og at kroppsøvingslærerne ved en slik skole er mer åpne for å prøve ut noe nytt enn ved eldre og mer stabile skoler.

Det å trenge inn i skolekoden og etter hvert beherske den praktisk, innebærer ifølge Arfwedson (1984, s. 65) betydelig mer enn å beherske en undervisningssituasjon rent praktisk:

*Det dreier seg om å lære å kjenne (og tilpasse seg) kolleger og resten av personalet ved skolen, å lære å kjenne (og assimilere) skolens tradisjon og historie, og å lære å kjenne (og tilpasse seg) nærmiljøets spesielle forhold slik de gjenspeiles i elevenes og deres foreldres innstilling til og handlinger ved (og mot) skolen.*

Før en nyutdannet kroppsøvingslærer kan påvirke skolekulturen må hun inngå i skolens fellesskap og få kunnskap som skolens virksomhet (Arfwedson, 1984, s. 65; Bergsvik, et al.,

2005; Keay, 2009; Macphail & Tannehill, 2012). Det har ifølge MacPhail og Tannehill (2012) ofte resultert i at nyutdannede kroppsøvingslærere mer eller mindre bevisst velger å kopiere kolleger og skolekulturen, for å raskere bli ansett som et verdig medlem av skolens fellesskap noe som i neste omgang kan gi mer påvirkningskraft.

#### 2.4.4 Skolens lærere og lærersamarbeid

Personalet ved en skole er skolekodens bærer og formidler (Arfwedson, 1984, s. 61), og ifølge Arfwedson (1994) er påvirkningen fra kollegene en av de sterkeste sosialiseringfaktorene i lærerarbeidet. Det vil med andre ord si at det er kroppsøvingslærerens kolleger som har størst påvirkning på vedkommendes praksis og profesjonelle utvikling. For å utvikle lærerarbeidet og iverksette endringer er det i dag en utbredt forståelse for at lærersamarbeid og kollegialitet er veien å gå (Jenssen & Roald, 2012, s. 132), og det ligger nasjonale føringer på politisk nivå for å utvikle lagarbeidet i skolen. Det sies at ”den gode skolen utvikles gjennom fellesskap og samarbeid” (Jenssen & Roald, 2012, s. 132; Meld. St. Nr. 11 (2008-2009), 2009; Meld. St. Nr. 22 (2010-2011), 2011; Meld. St. Nr. 30 (2003-2004), 2004). Hvilken kvalitet det er i de mellommenneskelige relasjonene vil ha avgjørende betydning for kvaliteten på skolen (Dalin, 1995, s. 103), og innvirkning på hvilken kultur som skapes (Raaen, 2010, s. 235).

En nyutdannet kroppsøvingslærer som starter i læreryrket, sitter på ny og oppdatert kunnskap fra en fersk kroppsøvingslærerutdanning. Utenom praksisen vedkommende har hatt i utdanningens praksisperioder, og i noen tilfeller gjennom vikartimer, er kunnskapen primært utviklet gjennom en teoretisk tilnærming. En erfaren kroppsøvingslærer har derimot kunnskap som også er utviklet gjennom sin yrkespraksis. Med bakgrunn i det, innehar både erfarne og nyutdannede kroppsøvingslærere som oftest ressurser som de vil kunne ha gensidig nytte av i sin profesjonsutvikling - så fremt begge parter og skolens skolekode er åpne for det (Arfwedson, 1984, s. 27; Mathisen, 2007; Raaen, 2010, s. 236).

Når kroppsøvingsundervisningen skal planlegges for året, gjøres dette som regel enten sammen med kroppsøvingslærerne på samme trinn, eller sammen med samtlige kroppsøvingslærere på skolen. Det at kroppsøvingslærerne sitter hver for seg og planlegger er ifølge Brattenborg og Engebretsen en sjeldenhet (2013, s. 78), men det kan likevel tenkes at det skjer. I planleggingsarbeidet brukes den lokale læreplanen i kroppsøving flittig, slik at man i fellesskap til slutt har utarbeidet en års- eller halvårsplan med konkrete mål for opplæringen – og som i alle fall på papiret er i tråd med intensjonen med kroppsøvingsfaget.

Dagens læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, u.å.) gir stor grad av pedagogisk frihet, og stoler på at kroppsøvingslæreren bruker sitt profesjonelle skjønn og varierer både metode, organiseringsformer og arbeidsmåter i kroppsøvingsundervisningen.

Fagsamarbeidet mellom kroppsøvingslærerne kan by på utfordringer, fordi kroppsøvingslærerne blant annet har ulik bakgrunn, utdanning og fartstid i yrket (Arfwedson, Arfwedson & Haglund, 1987, s. 56). Det gjør at de kan ha ulike oppfatninger om hva kroppsøvingsfaget skal bidra med i skolen, hvordan kroppsøvingsundervisningen skal foregå, hva som skal vektlegges når elevene vurderes, hvilke aktiviteter/idretter det skal undervises i, hvor mange uker en aktivitet/idrett skal ha fokus på, hvor mye de lar seg påvirke av nye læreplaner og andre kroppsøvingslærere, og hvor mye de ønsker å påvirke kroppsøvingsfagets praksis på sin skole. Om man underviser en klasse alene, eller to klasser sammen med en annen kroppsøvingslærer, kan trolig gi ulike utslag både når det gjelder kroppsøvingslærerens praksis og profesjonelle utvikling.

Ifølge Næsheim-Bjørkvik (2010) mener mange kroppsøvingslærere som har vært noen år i yrket at de ikke har bruk for læreplanteori for å fungere i skolehverdagen, fordi de har utviklet en undervisningspraksis som de ofte er fornøyde med og funnet rutiner de mener fungerer godt. De lar seg kanskje ikke påvirke av nye læreplaner som innføres, men fortsetter slik de alltid har praktisert i kroppsøvingsfaget. Det kan også tenkes at de kanskje ikke ønsker å følge års- eller halvårsplanen som er utarbeidet i fellesskap, ei heller at de lar seg påvirke av nye ideer som den nyutdannede kroppsøvingslæreren kommer med. Erfarne kroppsøvingslærere har ofte mye makt på skolen, og kalles for kodebærere (Arfwedson, 1984, s. 27). For en nyutdannet kroppsøvingslærer kan det ofte være ubehagelig å skulle utfordre en kodebærer. På bakgrunn av det kan trolig en nyutdannet kroppsøvingslærer heller velge å kopiere en kodebærers års- eller halvårsplan og teste elevene i kroppsøvingsfaget slik kodebæreren gjør, istedenfor å utarbeide en års- eller halvårsplan og vurdere elevene slik hun selv mener er rett.

På en annen side kan det godt hende at noen nyutdannede kroppsøvingslærere velger å vike fra slik kroppsøvingsfaget praktiseres på sin skole, og heller lager sin egen års- eller halvårsplan. Dette fordi de ikke kan stå inne for gjeldende praksis, fordi de gjennom utdanningen har lest forskning som viser hvilke ringvirkninger gjeldende praksis kan gi. Å ta beslutningen om å vike fra gjeldende praksis krever ifølge Bergsvik m. fl. (2005) og Jenssen



og Roald (2012, s. 121) mot, fordi den nyutdannede kroppsøvlingslæreren utfordrer den allerede etablerte skolekoden og skolekulturen. En nyutdannet kroppsøvlingslærer som velger å ikke praktisere kroppsøvlingsfaget likt de andre kroppsøvlingslærerne på sin skole, kalles for en kodebryter (Arfwedson, 1984, s. 27).

Som tidligere nevnt, må en nyutdannet kroppsøvlingslærer inngå i skolens felleskap og ha kunnskap om skolens virksomhet før vedkommende kan påvirke skolekoden og skolekulturen (Arfwedson, 1984, s. 65; Bergsvik, et al., 2005; Keay, 2009; Macphail & Tannehill, 2012). På en annen side kan det godt hende at kulturen på skolen den nyutdannede kroppsøvlingslæreren ansettes ved, ser på vedkommende som en ressurs som kommer med ny og oppdatert kunnskap fra en fersk kroppsøvlingslærerutdanning. I den forbindelse ønsker kanskje kollegene, når kroppsøvlingsundervisningen for året planlegges, at kroppsøvlingslæreren skal komme med tips og ideer til hvordan de for eksempel kan forbedre undervisnings- eller vurderingspraksisen på skolen. Ifølge MacPhail og Tannehill (2012) er nyutdannede i en posisjon som gjør at de kan utfordre de erfarne lærerne til å bryte ut av deres faste tankemønstre og rammer – hvis de er åpne for det.

Dersom skolens skolekode er åpen for det, kan nyutdannedes spørsmål og forslag til endring føre til utvikling (Arfwedson, 1984; Mathisen, 2007). Hvis skolekoden er endringsorientert, ser kollegene frem til å dra veksler på nye ideer og tilnæringsmåter, mens den vennlige mottakelsen i mindre endringsorienterte kulturer ifølge Jenssen og Roald (2012, s. 121) er en diskret måte å fortelle ”hvordan det gjøres her”. Årsaken til dette henger sammen med at skoler har ulike skolekulturer som innebærer ulik praksis, og dermed forskjellig læringskultur (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 20).

### 3. Avklaring av studiens problemstillinger

Med bakgrunn i den teoretiske forankringen skissert i kapittel to, vil studiens problemstillinger nå avklares. Som nevnt finnes det noe forskning på kroppsøvingslærerutdanningen her til lands. Den tidligere forskningen som foreligger har blant annet sagt noe om kroppsøvingslærerutdannere og studenters kunnskap og forståelse av utdanningen, og primært fokusert på utdanningens innhold. Det finnes imidlertid få studier som sier noe om hvor meningsfylt innholdet i utdanningen oppleves i møte med praksisfeltet, og hva som oppleves som meningsfylt.

Det finnes også lite forskning om nyutdannede kroppsøvingslærere. På bakgrunn av det ses det på som viktig å få belyst gjeldende felt, for å få en dypere forståelse for og innblikk i nyutdannede kroppsøvingslæreres opplevelser og erfaringer i møtet med yrkeslivet. Hvordan oppleves overgangen fra student til yrkesutøver, og hvordan blir nyutdannede kroppsøvingslærere mottatt? Studien vil også ha som formål å avdekke hvordan de nyutdannede kroppsøvingslærerne opplever og erfarer skolekulturen, og hvilken påvirkning den har på deres praksis og profesjonelle utvikling.

For å kunne forstå hvorfor de nyutdannede kroppsøvingslærerne tenker og handler som de gjør, vil Arfwedson (1984, 1994) bli brukt som teoretisk ramme. Det vil derfor være nødvendig å få innsikt i bakgrunnen til deltakerne, hvorfor de valgte kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen og den fagdidaktiske kunnskapen deres. Dette fordi svarene her for det første vil kunne si noe om hvilken bakgrunn de møter utdanningen med, noe som mest sannsynlig vil kunne påvirke hvor mye tid de bruker på studiene og hvor åpne de er for å endre sine allerede etablerte forestillinger om dem selv som fremtidige kroppsøvingslærere. Hvilken fagdidaktisk kunnskap de nyutdannede kroppsøvingslærerne gir uttrykk for å ha, vil implisitt si noe om hvilken kunnskap de tilegnet seg gjennom utdanningen og hvilken kompetanse de møter praksisfeltet med. Det kan tenkes at hvilken kompetanse de har etter endt utdanning vil kunne påvirke hvor delaktige de er – og ønsker å være – i skolekulturen. Den fagdidaktiske kunnskapen deres kan trolig også påvirke om skolekulturen oppleves og erfares som positiv eller negativ for praksisen og den profesjonelle utviklingen deres. Samtidig kan den fagdidaktiske kunnskapen deres muligens også påvirke hva elevene opplever og erfarer i faget, som igjen vil påvirke kroppsøvingsfaget status som skolefag.

### 3.1 Problemstillinger

Med utgangspunkt i det som er nevnt over, er det blitt utarbeidet følgende problemstillinger som ønskes å besvares:

- 1) I hvilken grad oppleves lærestoffet fra kroppsøvlingslærerutdanningen som meningsfylt i møte med praksisfeltet?*
  
- 2) Hvordan oppleves og erfares skolekulturen, og hvilken påvirkning har den på de nyutdannede kroppsøvlingslærernes praksis og profesjonelle utvikling?*

## 4. Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for den metodiske tilnærmingen til studien, hvordan den er blitt gjennomført og dens avgrensninger. Først blir valg av forskningsmetode og vitenskapsteoretisk tilnærming gjort rede for, før studiens utvalg, datainnsamling og analyseprosess presenteres. Forskningsetiske overveielser som ligger til grunn for prosjektet legges frem til slutt, samtidig som det gjøres betraktninger rundt kvaliteten på studien.

### 4.1 Valg av metode

Formålet med studien har vært å få en dypere forståelse av i hvilken grad lærestoffet fra kroppsøvlingslærerutdanningen opplevdes som meningsfylt i møte med praksisfeltet, samtidig som den ønsket å få en dypere forståelse for de nyutdannede kroppsøvlingslærernes opplevelse av og erfaringer med skolekulturen. Studien ønsket også å få innsikt i hvilken påvirkning skolekulturen hadde på kroppsøvlingslærernes praksis og profesjonelle utvikling. I den forbindelse ble den kvalitative forskningsmetoden sett på som mest gunstig å benytte. Metoden benyttes ifølge Thagaard (2013, s. 11) for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, der hensikten er å prøve forstå verden sett fra deltakernes øyne (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Målet med en slik metode er ifølge Kvale og Brinkmann (ibid.) å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke opplevelsene deres av verden. Grimen & Ingstad (2008, s. 321) påpeker samtidig at den kvalitative metoden også kan gi informasjon om personers oppfatninger, begreper, tanker, normer, verdier, handlinger eller følelser. Hvilken kunnskap som kommer frem er viktig for å forstå hvordan samfunn fungerer, og for hvorfor mennesker handler som de gjør i konkrete situasjoner (ibid.).

#### 4.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming som velges har ifølge Thagaard (2013, s. 37) betydning for hva forskeren søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler. For å lettere forstå kompleksiteten i de sosiokulturelle fenomenene denne studien omhandler, ble studien knyttet til de to fortolkende teoriene hermeneutikk og fenomenologi.

Som metode benyttet studien kvalitativt intervju. Dette for å få en dypere forståelse av nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelser av kroppsøvlingslærerutdanningens nytte og skolekulturens påvirkning på kroppsøvlingslæreres praksis og profesjonelle utvikling, slik den ble oppfattet av deltakerne. Studien ble på bakgrunn av dette knyttet til fenomenologien,

som ifølge Thagaard (2013, s. 40) tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 45) peker fenomenologien på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av deltakerne, samtidig som oppmerksomheten ifølge Thagaard (2013, s. 40) rettes mot det som tas for gitt innenfor en kultur.

I studiens analyseprosess var formålet å oppnå en gyldig forståelse av hva datamaterialet betydde (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 217). Hermeneutikken er ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 69) læren om fortolkning av tekster, og søker etter et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Thagaard (ibid.) nevner videre at ”hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av – og at man forstår delene i lys av helheten.” I studiens analyseprosess var derfor begrepet hermeneutisk sirkel fremtredende. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 216) representerer den hermeneutiske sirkelen en frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet i datamaterialet for å oppnå en gyldig forståelse av datamaterialet.

#### 4.1.2 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju

For å kunne utvikle et datamateriale som belyste studiens problemstillinger ble semistrukturert livsverdenintervju valgt som metodisk tilnærming. Med semistrukturert livsverdenintervju menes at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Intervjuets formål var å få beskrivelser om fenomener på et område, som skulle analyseres på et senere tidspunkt. Denne formen for intervju anvendes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra deltakernes egne perspektiver, og utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som brukes som hjelpemiddel for å komme innom ulike temaer som er bestemt på forhånd. Intervjuet er åpent og fleksibelt, og blir valgt grunnet sin egenart for å finne ut av fenomener som ikke kan forutses (ibid.). Årsaken til at metoden var relevant var fordi informasjonen som ble innhentet var av privat karakter. Det var sosiale fenomener som tidligere hadde skjedd som var interessante, og denne typen informasjon kan ifølge Halvorsen (2003, s. 87) ikke observeres av forskeren direkte.

#### 4.1.3 Intervjuguide

Ifølge Thagaard (2013, s. 142) er det viktig å på forhånd ha utformet en gjennomtenkt

intervjuguide, slik at intervjusamtalen blir god. Intervjuguiden kalles av Kvale og Brinkmann (2012, s. 143) for et manuskript, og dette er med å strukturere intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Med bakgrunn i relevant og interessant litteratur ble intervjuguiden for denne studien dannet. Guiden bestod av spørsmål som var åpne og som var satt i en bestemt rekkefølge, men åpnet for at det underveis i gjennomføringen av datainnsamlingen kunne forekomme endringer. Det ble, med utgangspunkt i studiens arbeidsmåte og fokus, dannet en intervjuguide med forhåndsstruktur. Ifølge Ryen (2002, s. 97) avhenger graden av forhåndsstrukturering av fokus, forskningsspørsmål og utvalgsriterier. Forhåndsstruktur er samtidig med å minske faren for at betydningsfulle fenomener i felten ikke fanges opp, i tillegg til at man unngår å samle inn en mengde unyttig data som i etterkant kan hemme analysearbeidet.

En viktig målsetting med kvalitative intervjuer er ifølge Thagaard (2013, s. 100) å utforske de temaer man ønsker å få informasjon om. Som tidligere nevnt startet arbeidet med intervjuguiden med å lese relevant litteratur. Etter å ha fått mer kunnskap om hvordan en intervjuguide utarbeides og en viss innsikt i hvilke temaer som kunne være interessante, ble den ferdige intervjuguiden utformet (vedlegg: 5). Den endelige intervjuguiden inneholder introduksjonsspørsmål, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Introduksjonsspørsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 147) fremkalle spontane og rike beskrivelser hvor deltakerne selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonen ved det fenomenet som undersøkes. Hovedspørsmålene er ifølge Thagaard (2013, s. 101) grunnlaget i intervjuguiden, og introduserer de temaene man ønsker å få besvart i løpet av intervjuet. Oppfølgingsspørsmålenes hensikt var å få mer detaljert informasjon om det intervjupersonen beskrev, og benyttes når det er ønskelig å få mer informasjon om for eksempel et begrep, en hendelse eller et tema (ibid.).

## 4.2 Utvalg

### 4.2.1 Strategisk og tilgjengelig utvalg

Ifølge Thagaard (2013, s. 60) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg, som vil si at deltakerne som blir valgt har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til undersøkelsens problemstilling(er). Denne studiens utvalg ble valgt ut fra fastsatte inklusjonsriterier. Deltakerne måtte ha tatt 60 studiepoeng i kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen. De skulle ha fullført grunnskolelærerutdanningen sommeren 2014, og hatt sitt første år i yrket skoleåret 2014-2015. Samtidig måtte de ha hatt

kroppsøvningsundervisning i klasser fra første til tiende trinn. Deltakerne måtte med andre ord enten arbeide ved en barne- eller ungdomsskole, og begge kjønn måtte være representert.

For å finne potensielle deltakere ble medstudenter spurt om de hadde bekjente som arbeidet sitt første år i læreryrket skoleåret 2014-2015. E-post ble benyttet som kommunikasjonskilde for å komme i kontakt med potensielle deltakere fra det strategiske og tilgjengelige utvalget. Potensielle deltakere fikk først tilsendt en formell invitasjon via e-post der de ble informert om prosjektets formål og hva deltakelse innebar (vedlegg: 1). Da potensielle deltakere svarte positivt fikk de tilsendt prosjektets informasjonsskriv (vedlegg: 2) via e-post, som skulle leses og signeres før gjennomføringen av intervjuet. Etter at deltakerne hadde takket ja til å delta, ble også deres arbeidsplass informert om prosjektet. Dette ble gjort via en e-post som inneholdt et eget informasjonsskriv til skolelederne (vedlegg: 3). Ingen av skolelederne responderte negativt på informasjonsskrivet.

#### 4.2.2 Det endelige utvalget

Ifølge Halvorsen (2003, s. 105) er ikke hensikten med kvalitativ datainnsamling å sikre representativitet i utvalget. Det avhenger ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 129) av formålet med studien. Formålet med gjeldende studie var for det første å få innsikt i hvilken grad lærestoffet fra kroppsøvningslærerutdanningen oppleves som meningsfylt i møte med praksisfeltet. Samtidig var det ønskelig å få en dypere forståelse for de nyutdannede kroppsøvningslærernes opplevelse av og erfaring med skolekulturen, og hvilken påvirkning den hadde på deres praksis og profesjonelle utvikling. For å belyse gjeldende felt bør ikke antall deltakere ifølge Thagaard (2013, s. 65) være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, og bør samtidig tilpasses tiden og ressursene forskeren har til rådighet. Thagaard (ibid.) og Ryen (2002, s. 93) påpeker videre at man kan vurdere størrelsen på utvalget i forhold til et ”metningspunkt”. Med det menes at antall deltakere kan betraktes som stort nok når intervjuene ikke gir ny informasjon om forskningen. Seidman (1998, s. 47) nevner samtidig at antall deltakere er tilstrekkelig når utvalget reflekterer en viss bredde blant deltakerne med hensyn til sentrale kjennetegn og variabler. Metningspunktet til denne studien ble nådd etter den sjette intervju samtalen. Det endelige utvalget ble bestående av to mannlige og fire kvinnelige kroppsøvningslærere, der en mannlig og en kvinnelig kroppsøvningslærer arbeidet på ungdomsskolen, en mannlig og en kvinnelig kroppsøvningslærer arbeidet ved 1-10 skole, mens to kvinnelige kroppsøvningslærere arbeidet i barneskolen. Prosjektets utvalg representerte en viss bredde som belyste problemstillingene. De seks skolene representerte

ulike kommuner og områder innenfor samme fylke, og skolenes beliggenhet varierte mellom å ligge i bykjernen, like utenfor bykjernen og på landet. Alderen til skolene varierte, hvor en skole var av nyere dato mens de fem andre var eldre skoler.

## 4.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

### 4.3.1 Pilotintervjuer

Å ha kunnskaper om intervjukonteksten er betydningsfylt og nødvendig for å stille spørsmål som er relevante, og legger samtidig grunnlaget for å utforme og gjennomføre gode intervjuer (Thagaard, 2013, s. 100). Det er viktig med prøveintervju uansett hvilken erfaring man har fra før (Thagaard, 2013, s. 100), og håndverket læres ved å praktisere det (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 105). For å skaffe erfaring om intervjusituasjonen og konteksten, og utarbeide en god intervjuguide, ble to pilotintervjuer gjennomført.

De to pilotintervjuene ble gjennomført med to nyutdannede lærere som arbeidet sitt første år i yrket skoleåret 2015-2016. Den ene læreren arbeidet i barneskolen, mens den andre arbeidet i ungdomsskolen. Årsaken til at valget falt på disse lærerne var for det første fordi intervjuguiden skulle testes og forbedres. For det andre var de to nyutdannede lærerne lett tilgjengelige og bekjente, noe som gjorde at forsker visste at tilbakemeldingene ville være konstruktive. For det tredje var begge personene i tråd med de fleste av prosjektets inklusjonskriterier.

Pilotintervjuene var lærerike. Forsker fikk først og fremst en pekepinn på intervjuenes varighet, og innblikk i hvordan det var å være intervjuer. For at intervjusituasjonen skulle være så lik som de kommende forskningsintervjuene, hadde forsker med seg nødvendig utstyr. Gjennom de to pilotintervjuene ble oppmerksomheten rettet mot hvordan intervjuer opptrer, og hvordan spørsmål utformes på en god måte. Lydopptakene ble hørt igjennom etter hvert pilotintervju, noe som ga innsikt i at forsker burde lytte mer aktivt, samtidig som talespråk og muntlige formuleringer burde fokuseres på. Selv om det å opptre som en god lytter opplevdes som utfordrende, hadde forsker forbedret seg i å lytte og å stille mer relevante spørsmål til det andre pilotintervjuet. Allerede i første intervju ble det oppdaget at det som Thagaard (2013, s. 102) kaller prober ble brukt aktivt. Prober er noe som bidrar til at samtalen flyter bedre. Ved å nikke og komme med korte ord som ja, nei og lignende virket intervjuer, ifølge deltakerne, mer interessert i hva de hadde å si. De to pilotintervjuene gjorde også at intervjuguiden ble videreutviklet, og at rekkefølgen på spørsmålene ble endret på for å



få mest mulig flyt mellom de ulike temaene. Pilotintervjuene ga samtidig svar på om noen spørsmål var gjentakende, og om de var forståelige.

#### 4.3.2 Lærerintervjuer

Lærerintervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplass, etter avtale med hver enkelt. Hver deltaker hadde før intervjusamtalens start skrevet under på studiens samtykkeerklæring. Mens forsker kort fortalte hva det skulle snakkes om, ble intervjuguide og diktafon tatt frem. Deltakerne fikk også mulighet til å stille spørsmål rundt deltakelsen, hvis noe var uklart.

Varigheten på intervjusamtalene varierte fra trettito til førtiåtte minutter, og ble gjennomført i tidsperioden 19.januar til 1.februar 2016. Det var lett å stille oppfølgingsspørsmål fordi deltakerne ga utfyllende og gode svar. Av den grunn ble det mest naturlig å følge deltakerne, og ikke spørsmålenes rekkefølge i intervjuguiden. Hadde intervjuguiden blitt fulgt slavisk, ville verdifull informasjon som deltakerne ønsket fortelle om blitt mistet.

#### 4.3.3 Transkribering

Transkriberingsarbeidet og datainnsamlingen foregikk parallelt. Alt datamateriale som ble innhentet ble transkribert av forskeren selv, noe som av Dalen (2004, s. 61) blir sett på som en fordel. Årsaken til det er fordi at det gir forskeren en helt særegen sjanse til å bli bedre kjent med sine egne forskningsdata. Dette er noe som Malterud (2003, s. 80) sier seg enig i, og nevner videre at den måten å arbeide på er med å styrke analysearbeidet som gjøres senere. Det blir lettere å få en oversikt over datamaterialet når muntlig tale overføres til tekst, og ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 188-189) er struktureringen av transkriberingen i seg selv en start på analysen.

Studiens formål var, som tidligere nevnt, for det første å få innsikt i hvilken grad lærestoffet fra kroppsøvingslærerutdanningen opplevdes meningsfylt i møte med praksisfeltet. Samtidig ønsket den å få en dypere forståelse for de nyutdannede kroppsøvingslærernes opplevelse av og erfaring med skolekulturen, og hvilken påvirkning den hadde på deres praksis og profesjonelle utvikling. I den forbindelse ble det sett på som viktig å tenke over hvordan det kom til uttrykk i transkripsjonen av intervjusamtalene. Ifølge Olsson og Sørensen (2008, s. 104) innebærer en transkripsjon en seleksjon og behandling av det talte ordet. Med det menes at en ikke får en nøyaktig gjengivelse av det sagte, men heller en selektiv representasjon. Kvale og Brinkmann (2012, s. 187) peker på at det ikke finnes noen fasit, men at det blir opp

til forskeren selv å avgjøre hvordan materialet oversettes fra talespråk til skriftspråk. I transkripsjonen ble det deltakerne sa skrevet ned, i tillegg til deres holdninger og kroppsspråk. Dette for å på best mulig måte få deres erfaringer og opplevelser overført fra tale til tekst. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 187) lett for at slike nyanser forsvinner under transkripsjonen, og de peker derfor på viktigheten av å inkludere tonefall, pauser og gjentakelser. Siden det er deltakernes opplevelser og erfaringer som undersøkes ble det sett på som viktig å inkludere deltakernes tonefall, pauser og gjentakelser - selv om det kan være vanskelig å overføre det fra tale til tekst på en forståelig og god måte. På bakgrunn av det er en fordel at det er forskeren selv som har gjennomført og transkribert intervjusamtalene i denne studien.

Ifølge Olsson og Sørensen (2008, s. 103) vil datamaterialet aldri bli like fullstendig som intervjusituasjonen. Det er derfor, ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 187), viktig at transkripsjonen er ordrett og så nært knyttet til intervjusamtalene som mulig. Samtlige intervjusamtaler ble transkribert så ordrett som mulig, men for at ulike dialekter ikke skulle bli synlige, ble intervjusamtalene transkribert til bokmål. Etter at intervjusamtalene var transkribert, leste forsker gjennom intervjusamtalene samtidig som opptakene ble hørt på. Dette for å sikre at overføringen fra tale til skrift ga mening. Når det deltakerne sa var utydelig, komplekst og langt, ble det meningsfortettet. Meningsfortetning er ifølge Olsson og Sørensen (2008, s. 103) og Kvale og Brinkmann (2012, s. 212) at man komprimerer lange setninger til kortere formuleringer, uten at meningen i det deltakerne sier går tapt.

Da transkripsjonen av samtlige intervjusamtaler var ferdig, ble de sendt til deltakerne via e-post. Dette for å sikre at deltakerne aksepterte og kjente seg igjen i forskerens beskrivelser (Ryen, 2002, s. 182-183). Samtlige deltakere leste gjennom sine transkriberte intervjusamtaler, og det var ingen av de seks deltakerne som hadde noen bemerkninger.

#### 4.4 Temasentrert analytisk tilnærming

##### 4.4.1 Analyse

Ifølge Sollid (2013, s. 133) pågår analyseprosessen kontinuerlig i et forskningsprosjekt, noe som betyr at forskeren analyserer i selve intervjusituasjonen, når vedkommende transkriberer og jobber med transkripsjonene. Det er likevel mulig å skille ut en fase i prosjektet som den egentlige analysen, og det er fasen når transkripsjonene blir arbeidet med for å søke etter

sammenheng og mening i forskningsprosjektets fullstendige datamateriale. Dette blir av Kvale og Brinkmann (2012, s. 223) kalt for den ”egentlige” analysen. Ifølge Dalen (2004, s. 61) og Malterud (2003, s. 93) omhandler analysearbeidet å organisere, bearbeide, fortolke og sammenfatte datamaterialet, for å finne ut hva dataene forteller om prosjektets problemstillinger (Sollid, 2013, s. 134). Den temasentrerte analyseformen ble sett på som mest gunstig å benytte seg av i denne studien. Dette fordi at fokuset allerede i intervjuguiden ble rettet mot fire ulike temaer:

- deltakernes bakgrunn
- grunnskolelærerutdanningen og overgangen fra student til yrkesutøver
- kroppsøvlingslærerrollen, planlegging og undervisning
- skolekultur, lærerkultur og samarbeid

Det var samtidig ønskelig å få en dypere forståelse for meningen i de opplevelsene og erfaringene de nyutdannede kroppsøvlingslærerne hadde rundt de ulike temaene.

#### 4.4.2 Temasentrert analytisk tilnærming

Ifølge Thagaard (2013, s. 181) innebærer temasentrerte analytiske tilnærminger at man går i dybden på de enkelte temaene, samtidig som man finner den dyptgående forståelsen for hvert enkelt tema. Denne analytiske tilnærmingen er best egnet til studier der man har informasjon og kommentarer fra alle deltakerne om de samme temaene og spørsmålene (Thagaard, 2013, s. 183). Dette er tilfellet i denne studiens datainnsamling, da en intervjuguide med forhåndsstruktur ble fulgt.

Studiens empiriske datamateriale var omfattende, og bestod av 121 dataskrevne sider i skriftstørrelse 12 med linjeavstand 1,5. Når lange og kompliserte intervjutekster skal analyseres hevder Kvale og Brinkmann (2012, s. 212) at en analysetilnærming bestående av flere trinn er mest gunstig å benytte seg av. Med inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (ibid.) og Thagaard (2013, s. 183) sitt syn på en temasentrert analyseprosess, ble det i denne studiens analyseprosess benyttet en temasentrert analysetilnærming bestående av fem egendefinerte trinn.

**Trinn en i analysen – Helhetlig lesning:** For at forskeren skulle få en følelse av helhet, ble det fullstendige datamateriale lest gjennom i analysens første trinn (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Analysearbeidet startet med å lese gjennom de seks transkriberte intervjuene, for å lettere få en oversikt over studiens omfattende datamateriale.

**Trinn to i analysen – Finne meningsenhetene:** Videre i analysens andre trinn skulle forskeren finne det som av intervjupersonene uttrykkes som det naturlige og fremtredende i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Det ble skrevet et sammendrag fra hvert av intervjuene etter at de transkriberte intervjuene var lest gjennom, samtidig som det til slutt ble skrevet et sammendrag basert på det fullstendige datamaterialet. Årsaken til at dette ble gjort var for å få en bedre oversikt over datamaterialets største og viktigste linjer, slik at det videre i analyseprosessen, i tråd med en hermeneutisk tilnærming, kunne gås tilbake for å reflektere over den helhetlige forståelsen.

**Trinn tre i analysen – Kategorisering:** For å finne de mest fremtredende temaene som ble uttrykket, ble datamaterialet kategorisert og kodet i analysens tredje trinn. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 212) forsøker forskeren da å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, samtidig som uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel blir tematisert slik den fortolkes av forskeren. Dataprogrammet NVivo, som egner seg til kvalitative studier der en stor mengde tekst skal analyseres, ble benyttet i arbeidet med å kategorisere og kode. Ifølge Thagaard (2013, s. 189-190) blir slike dataprogrammer benyttet i studier bestående av et omfattende datamateriale for å lettere få en oversikt over materialet, slik at forskeren i større grad kan fokusere på fortolkningen av dataene. I NVivo ble datamaterialet sortert inn under de fire temaene i intervjuguiden, og deretter samlet inn under forskjellige kategorier. Kategoriene ble så kodet med nøkkelord som informerte om hva kategorien inneholdt (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 208). Under transkriberingsarbeidet oppstod det nye kategorier og koder, noe som vil si at kodingen da er datastyrt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 209) begynner da forskeren å lese datamaterialet uten koder, men og utvikler dem underveis.

**Trinn fire i analysen – Tematisering:** Analysens fjerde trinn omhandlet at forsker, på bakgrunn av kategoriseringen av hele datamaterialet, videre skulle se på datamaterialet i lys av studiens spesifikke formål (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Det var derfor viktig å se på kategorisering og datamaterialets helhet når temaer som kunne belyse problemstillingen

skulle velges ut. Ifølge Thagaard (2013, s. 181) blir temasentrerte analyser kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv, men heller fokusere på sammenligning av utsnitt av tekster fra ulike deltakere og løsrive disse fra deres opprinnelige sammenheng. En kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom datamaterialets deler og helhet, som anvendt i denne studien, kan ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 216) sammenlignes med den hermeneutiske sirkel som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen i studiens datamateriale.

**Trinn fem i analysen – Den endelige analysen:** I analysens femte trinn ble studiens resultater presentert i et eget utarbeidet kapittel. Denne studiens analysekapittel ble kalt for ”Resultat og diskusjon”. Arbeidet med dette bar preg av en skiftende oppmerksomhet mellom å utforske meningsinnholdet i datamaterialet og samtidig innarbeide teori som til sammen kunne belyse studiens problemstillinger. Dette er ifølge Thagaard (2013, s. 187) en induktiv prosess der man tar utgangspunkt i studiens datamateriale og utvikler en forståelse av de temaene man utforsker. Forsker endte til slutt opp med fire overordnede hovedtemaer som belyste de viktigste resultatene i datamaterialet:

- De nyutdannede kroppsøvlingslærernes bakgrunn
- Lærerrollen og de nyutdannede kroppsøvlingslærernes fagdidaktiske kunnskap
- De nyutdannede kroppsøvlingslærernes opplevelse av kroppsøvlingsutdanningen
- De nyutdannede kroppsøvlingslærernes opplevelser og erfaringer med skolekulturen

For å få en dypere og mer helhetlig forståelse av datamaterialet ble ikke analyseprosessen fulgt slavisk trinn for trinn, men heller analysert ved hjelp av en frem- og tilbakeprosess.

#### 4.4.3 Presentasjon av data

Ifølge Thagaard (2013) legger studiens metode og analyse føringer for hvordan studiens innsamlede datamateriale blir presentert. Innen kvalitativ forskning er det mest vanlig å presentere studiens datamateriale i tekstform (ibid.). På tross av at APA sine retningslinjer påpeker noe annet, ble deltakernes uttalelser likevel fremstilt i sitater i kursiv og anførselstegn i egne avsnitt, med deltakernes navn i parentes på slutten av sitatet; (*Espen*). Dette for å lettere skille deltakernes uttalelser fra den overordnede teksten. Enkelte steder i teksten fant forsker

også det av og til mer naturlig å heller flette en deltakers sitat direkte inn i teksten. Sitater med merkingen (...), forteller at deler av deltakerens utsagn er utelatt – uten at meningen i uttalelsen forsvinner.

Studiens analytiske tilnærming var temasentrert. For å øke lesbarheten, og fordi studiens analytiske tilnærming var temasentrert, ble det sett på som mest gunstig å presentere og diskutere studiens resultater i ett og samme kapittel. Resultat- og diskusjonskapittelet ble også delt inn i ulike delkapitler ut fra de ulike temaene som var relevant for å besvare studiens problemstillinger for å gjøre avhandlingen mer oversiktlig.

#### 4.5 Forskningsetiske overveielser

”Begrepet ”forskningsetikk” viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet” (Nesh, 2006, s. 5). Ifølge Grimen og Ingstad (2008, s. 289-293) dreier forskningsetikk seg om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene. Å forske på valgt tematikk ble sett på som etisk riktig da studiens resultater kunne være til nytte både for studenter, nyutdannede lærere og kroppsøvingslærere, grunnskolelærerutdannere og den norske skolepraksis. Resultatene kunne i tillegg belyse ulike utfordringer som kan være med å forbedre de ulike praksisene som studiens utvalg representerer. Det må ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 88-94) tas forskningsetiske overveielser ovenfor studiens deltakere, forskeren og forskningens vitenskapelige kvalitet, for å etisk vurdere om forskningsresultatene er til å stole på.

##### 4.5.1 Etske overveielser til deltakerne

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er et veiledningssenter som skal sikre etisk dataformidling i forskning. I forhold til studiens metode, datainnsamling, dataanalyse, personvern og forskningsetikk ble denne studien godkjent av NSD (vedlegg: 4) (Nsd, u.å.).

Fritt informert samtykke er en sentral forskningsetisk norm som ifølge Thagaard (2013, s. 26) er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt. Deltakerne blir orientert om hva deltakelse i prosjektet innebærer (Nesh, 2006, s. 13; Thagaard, 2013, s. 26), og blir opplyst om prosjektets formål, metoder og praktiske og andre følger av deltakelse (Nesh, 2006, s. 12). Samtykket sikrer samtidig frivillig deltakelse, og understreker deltakernes rett til å avbryte sin deltakelse når som helst i prosessen – uten at det får negative konsekvenser for dem (Kvale &

Brinkmann, 2012, s. 88; Nesh, 2006, s. 13). Denne studiens informerte samtykke (vedlegg: 2) ga deltakerne informasjon om prosjektets formål, metode, risikoer og fordeler. Deltakerne hadde, ut fra det informerte samtykket, rett til konfidensialitet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 90) innebærer det at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres, og at anonymiseringen ikke påfører deltakerne skade (Thagaard, 2013, s. 28). Med bakgrunn i det nevnte har det i dette forskningsprosjektets arbeidsdokumenter vært viktig å verken benytte deltakernes navn, eller andre identifiserbare opplysninger. De seks deltakerne ble tildelt pseudonymer, samtidig som forskningsprosjektets arbeidsdokumenter ble oppbevart på datamaskin som krevde passord både for å komme inn på datamaskin og for å lese arbeidsdokumenter. Alle arbeidsdokumentene vil bli slettet innen 31.01.2017 (Thagaard, 2013, s. 28).

#### 4.5.2 Forskerens forforståelse og rolle

Det som er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som kommer frem i forskningsprosjektet er både forskerens forforståelse og rolle, og avgjøres av forskerens erfaring, oppfatning, fordom, kunnskap, rettferdighet og ærlighet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 101; Olsson & Sörensen, 2008, s. 67). Forskeren er det viktigste redskapet for å innhente kunnskap når intervjuetoden anvendes (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 101), og det skapes ofte en nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 11). Forskerens etiske ansvar ovenfor deltakerne skal ivaretas både i, under og etter at forskningsprosjektet er avsluttet. Det å ta hensyn til deltakernes holdninger, meninger og erfaringer, og å vise en god oppførsel ovenfor dem blir sett på som viktig. På bakgrunn av det må forskeren ifølge Thagaard (2013, s. 115) være åpen og nøytral slik at forskningen ikke blir hemmet av forskerens egne synspunkter. Det sentrale er ifølge Dalen (2004, s. 18) å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av deltakernes opplevelser og uttalelser. Det var under gjennomføringen av intervjuene derfor viktig å være oppmerksom, lyttende og interessert, slik at deltakerne følte seg komfortable. For at deltakerne skulle føle det mest mulig naturlig å fortelle om seg selv og sin hverdag, ble spørsmålene stilt i en relevant rekkefølge. Inntrykket etter gjennomførte intervjuer var at deltakerne var interesserte i å fortelle om arbeidshverdagen deres, fordi jeg ikke var i deres posisjon og dermed var forholdsvis nøytral til det de fortalte. Med unntak av hundre dagers praksis i løpet av grunnskolelærerutdanningen og vikartimer ved ulike skoler mens jeg var i utdanning, har jeg ikke vært ute i yrket selv. Av den grunn kunne deltakerne se på meg som en utenforstående som de kunne dele sine positive og negative erfaringer og opplevelser med,

noe som var med på å gi studien gyldige resultater. Ifølge Malterud (2003, s. 44) vil forskerens person på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og dens resultater, uansett hvilken forskningsmetode som anvendes eller hva slags forskningsprosjekt som gjennomføres. I den sammenheng er det derfor viktig å understreke at jeg ikke kan ses på som fullstendig nøytral og/eller objektiv, fordi det i praksis ikke er noen som klarer forholde seg nøytrale, tause og upåvirkede i den kvalitative metodens intervjusituasjon. Det er heller ikke noe mål ifølge Neumann og Neumann (2012, s. 11-12), fordi kunnskapen skapes i relasjon mellom forsker og intervjuperson.

#### 4.5.3 Etiske overveielser til den vitenskapelige kvaliteten

I forbindelse med forskningsprosjekter stilles det ifølge Thagaard (2013, s. 24) strenge etiske krav til den vitenskapelige kvaliteten. Forskningens resultater skal presenteres så nøyaktig som mulig, og man skal unngå å plagiere andres tekster og resultater. "(..) Å stjele stoff fra andre forfattere og forskeres arbeid og utgi det som sitt eget" (ibid.), er ikke tilfellet i denne studien. For å hindre plagiering er denne avhandlingens kildehenvisninger i tråd med standarden til APA 6th.

#### 4.6 Studiens kvalitet

Det å rette et kritisk blikk på studiens helhetlige kvalitet er en sentral del i et forskningsprosjekt. For å argumentere for den den vitenskapelige kvaliteten er begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet ifølge Thagaard (2013, s. 193-194) gode å benytte. I et forskningsprosjekt er det viktig å ta hensyn til alle tre begrepene i alle ledd av forskningsprosjektet. Dette fordi at de underbygger viktigheten av å se troverdigheten av prosjektet sin helhetlige gjennomføring.

##### 4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet har ifølge Lincoln og Guba (1985) med forskningens troverdighet å gjøre, og henviser ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 118) til hvor pålitelige forskningens resultater er. Begrepet knyttes også til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). I utgangspunktet refererer begrepet til spørsmålet om en annen forsker som anvender samme metodiske tilnærming ville kommet frem til det samme resultatet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Det stilles imidlertid spørsmål til om repliserbarhet er relevant innenfor kvalitativ forskning,



siden man i kvalitative studier utvikler dataene i samarbeid med personer i felten – og ikke uavhengig av dem (Thagaard, 2013, s. 202). Ved å være konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåtene ved innsamling og analyse av data og reflektere over hvordan relasjonen til prosjektets deltakere kan influere på informasjonen forskeren får, styrkes studiens reliabilitet (Thagaard, 2013, s. 202-203).

Metodekapittelet har gjort rede for forskningsstrategi og analysemetode på en detaljert måte, samtidig som min forforståelse og rolle har blitt gjort rede for. Dette kan styrke studiens kvalitet og troverdighet (Lincoln & Guba, 1985; Thagaard, 2013, s. 203). Gjennom pilotintervjuene fikk jeg øvd på å være intervjuperson før gjennomføringen av selve datainnsamlingen. I gjennomføringen av pilotintervjuene ble jeg bedre til å stille spørsmål som ikke var ledende, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 183) kan redusere reliabiliteten fordi forskeren påvirker deltakerne til å svare det vedkommende vil høre. Når noe virket uklart underveis i intervjusamtalene ble ledende spørsmål derimot anvendt. Dette for å sjekke at jeg hadde forstått uttalelsene til deltakerne riktig. Under samtlige intervjusamtaler prøvde jeg å opptre så likt som mulig, noe som kan styrke studiens kvalitet (Thagaard, 2013, s. 203). Samtlige intervjusamtaler ble gjennomført på deltakernes arbeidsplass i arbeidstiden, og tatt opp på båndopptaker. Transkriberingsarbeid og datainnsamling foregikk parallelt, slik at intervjusituasjonene var mest mulig ferskt i minnet når transkripsjonene ble gjennomført.

#### 4.6.2 Validitet

Begrepet validitet knyttes til tolkningen av dataene, og handler ifølge Thagaard (2013, s. 204) om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten man har studert. Det handler om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 194), og å spesifisere hvordan forskeren kom frem til forståelsen prosjektet resulterte i (Thagaard, 2013, s. 206). Kvale og Brinkmann (2012, s. 118) knytter begrepet til hvorvidt metoden som er anvendt i studien egner seg til å undersøke det den er ment å skulle undersøke. Som tidligere nevnt har også forskerens posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres betydning for studiens validitet (2013, s. 194). Dette fordi den forståelsen og de tolkningene som blir gjort av forskeren avhenger av om vedkommende er knyttet til det miljøet som undersøkes eller ikke (Thagaard, 2013, s. 86). Ved å klargjøre sin egen forforståelse og benytte seg av det Thomas m. fl (2005, s. 360) kaller member checking, styrkes forskningens validitet enda mer.

Kvalitativt intervju har blitt benyttet som metode for å få en dypere forståelse av de

nyutdannede kroppsøvingslærernes opplevelse av kroppsøvingslærerutdanningens nytte og opplevelse av og erfaringer med skolekulturen, og skolekulturens påvirkning på kroppsøvingslærernes praksis og profesjonelle utvikling. En intervjuguide med forhåndsstruktur ble utarbeidet for å sikre at studiens problemstillinger ble belyst på best mulig måte. For å verifisere forskerens fortolkninger ble både transkripsjon av intervjusamtaler sendt til studiens deltakere, for å få tilbakemelding på om de kjente seg igjen og om det var noe de savnet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 183; Thomas, et al., 2005, s. 360). Det har vært viktig å forholde seg til den sosiokulturelle virkeligheten som studien undersøker, både i transkripsjonsarbeid og analyseprosess. I alle trinnene i analyseprosessen ble det arbeidet ut fra en frem- og tilbakeprosess, hvor deler av datamaterialet hele tiden ble sett opp mot helheten. Dette for å være sikker på at intervjupersonenes virkelighet ble belyst. Ved å anvende en slik forståelses- og tolkningsprosess ble det sett på som viktig å si noe om hvilken tilknytning forsker hadde til miljøet som ble studert, for at det ikke skulle påvirke studiens resultater negativt. Ifølge Thagaard (2013, s. 206) kan forskere som er innenfor miljøet ofte overse det som er forskjellig fra egne erfaringer, og de blir dermed mindre åpne for nyansene i de situasjonene som studeres – noe som er med å svekke forskningens validitet. Som tidligere nevnt hadde jeg kun hatt hundre dagers praksis i løpet av grunnskolelærerutdanningen, i tillegg til vikartimer jeg tok da jeg var student. Jeg hadde heller ikke erfart eller opplevd det første året som nyutdannet kroppsøvingslærer på daværende tidspunkt, og så derfor på meg selv som forholdsvis nøytral når det kom til min tilknytning til miljøet.

Denne studiens intervjusamtaler ble gjennomført når de nyutdannede kroppsøvingslærerne var godt inne i sitt andre yrkesår, noe som kan bli sett på som en svakhet ved studiens datainnsamling. Dette fordi at det for deltakerne kan ha vært vanskelig å skille erfaringer og opplevelser fra sitt første og andre yrkesår. For å unngå det, og samtidig styrket studiens validitet, kunne potensielle deltakere blitt kontaktet og intervjuet allerede våren 2015. Tiden intervjusamtalene ble gjennomført på blir likevel sett på som en fordel, fordi de nyutdannede kroppsøvingslærerne hadde fått tid til å fordøye sine erfaringer og opplevelser fra sitt første år i yrket. På den måten hadde de mest sannsynlig et mer nyansert inntrykk fra det første året som nyutdannet kroppsøvingslærer.

#### 4.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet er knyttet til forskerens fortolkning, og det er ifølge Thagaard (2013, s. 194)

forskerens oppgave å argumentere for tolkningene som gjøres. Begrepet knyttes til om forståelsen som er utviklet innenfor en studie, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205), og at kunnskapen dermed kan deles med andre (Malterud, 2003, s. 64). Spørsmålet om overførbarhet kan knyttes til faktoren gjenkjennelse. Hvis personer med erfaring fra de fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles, har de ifølge Thagaard (2013, s. 213) en overføringsverdi som gjør at dataene øker sin troverdighet. Utvalget i denne studien var ikke representativt for hele populasjonen, men det kan tenkes at nyutdannede kroppsøvingslærere kan kjenne seg igjen i studiens resultater, og at de på den måten har overføringsverdi til kroppsøvingslærere som ikke har vært en del av forskningsprosjektet. Det er likevel opp til leseren selv å avgjøre om denne studien har generaliseringsverdi.

## 5. Resultat og diskusjon

Studiens hensikt var todelt. Det ene formålet var å få økt innsikt i hvilken grad lærestoffet fra kroppsøvlingslærerutdanningen opplevdes som meningsfylt i møte med praksisfeltet. Samtidig var det ønskelig å få en dypere forståelse for de nyutdannede kroppsøvlingslærernes opplevelse av og erfaring med skolekulturen, og hvilken påvirkning den hadde på deres praksis og profesjonelle utvikling. For å få den innsikten og forståelsen ble det sett på som avgjørende å få innsikt i de nyutdannede kroppsøvlingslærernes bakgrunn og hvorfor de valgte kroppsøving. Dette fordi det blant annet vil kunne påvirke lærerrollen, og hvilken fagdidaktisk kunnskap de uttrykte at de hadde. Det tredje hovedtemaet handler om de nyutdannede kroppsøvlingslærernes opplevelse av utdanningen, og det fjerde handler om de nyutdannede kroppsøvlingslærernes opplevelser av og erfaringer med skolekulturen. Analysens resultater vil bli fremstilt i forhold til studiens problemstillinger, og analyse og tolkninger av deltakernes svar blir diskutert på bakgrunn av utvalgt litteratur.

### 5.1 De nyutdannede kroppsøvlingslærernes bakgrunn

#### 5.1.1 Presentasjon av deltakerne

Denne kvalitative studiens utvalg bestod av seks nyutdannede grunnskolelærere som hadde sitt første år i læreryrket skoleåret 2014-2015, på ulike skoler i et fylke på Vestlandet. Deltakerne har blitt gitt fiktive navn, slik at deres anonymitet blir ivaretatt. Hver enkelt deltaker vil likevel bli kort presentert for å gi leseren et innblikk i hvem de er. Grunnen til at dette gjøres er fordi deltakerne og deres kontekst er med på å påvirke studiens resultater.

**Mona** var aktiv innen ski, sykling og håndball i barndommen, og er fremdeles aktiv innen langrenn og sykling. I tillegg til at hun nå syklet, løp og trente styrke, var hun også trener i langrenn og instruktør på treningssenter. Hun gikk grunnskolelærerutdanningen rettet mot 5.-10.trinn, og underviste fem timer i kroppsøving fordelt på mellomtrinnet hver uke - i tillegg til at hun hadde andre fag. Barneskolen hun arbeidet på lå i et stabilt område som de senere årene vært preget av forandring. Skolens elevantall var på cirka trehundre og femti, og antall ansatte var femti. Skolen lå et stykke utenfor bykjernen, og dens alder tilsa at det var en eldre skole.

**Camilla** var aktiv innen håndball, cheerleading, slalåm og snowboard i barndommen, og spilte nå bedriftshåndball, trente på treningssenter og likte gå tur både på ski og til fots. I tillegg var hun instruktør ved et treningssenter, og danset én gang i uken. Hun gikk grunnskolelærerutdanningen rettet mot 1.-7.trinn, og hadde én klasse på femte trinn i

kroppsøving hver uke, i tillegg til timer i andre fag. Barneskolen hun arbeidet på lå i et nokså nyetablert område som var preget av en del forandringer, og foreldrene ble omtalt som ressurssterke. Skolens elevantall var på cirka fire hundre, og antall ansatte var i overkant av femti. Skolen lå like utenfor bykjernen, og dens alder tilsa at det var en skole av nyere dato.

**Erlend** var aktiv innen fotball og håndball i barndommen, og spilte fremdeles fotball i tillegg til at han trente på treningssenter. Han gikk grunnskolelærerutdanningen rettet mot 5.-10.trinn, og underviste fire timer i kroppsøving på sjette trinn hver uke - i tillegg til at han hadde timer i andre fag. Skolen han arbeidet på var en 1-10 skole som lå i et stabilt område som i de senere årene hadde vært preget av forandring. Skolens beliggenhet ble sett på som landlig, og dens alder tilsa at det var en eldre skole.

**Hanne** var aktiv innen turn og fotball i barndommen, og drev nå med klatring, yoga, ski, surfing og kiting. Hun gikk grunnskolelærerutdanningen rettet mot 5.-10.trinn, og underviste ni timer i kroppsøving fordelt på andre, fjerde, femte og sjette trinn hver uke. I tillegg hadde hun timer i andre fag. Skolen hun arbeidet på var en 1-10 skole som lå i et stabilt område, men området hadde i de senere årene vært preget av forandring. Skolens elevantall var på cirka tre hundre og femti, og antall ansatte var cirka femti. Skolen lå et stykke utenfor nærmeste by og tettsted og ble sett på som landlig, og dens alder tilsa at det var en eldre skole.

**Solveig** var aktiv innen håndball, dans og turn i barndommen. Hun gikk grunnskolelærerutdanningen rettet mot 5.-10.trinn. Hun underviste seks timer i kroppsøving fordelt på åttende og tiende trinn hver uke, i tillegg til timer i andre fag. Skolen hun arbeidet på var en ungdomsskole som lå i et stabilt område, og som var preget av dens gamle tradisjoner. Det var rundt tre hundre elever og tretti ansatte på skolen, og elevene som gikk på skolen kom fra samme bydel. Skolen ble betegnet som en byskole, og dens alder tilsa at det var en eldre skole.

**Espen** var aktiv innen fotball og håndball i barndommen, og spilte nå på et kompislag i fotball, fridykket, svømte og gikk turer. Han gikk grunnskolelærerutdanningen rettet mot 5.-10.trinn. Han underviste fire timer i kroppsøving på åttende trinn hver uke, i tillegg til timer i andre fag. Skolen han arbeidet på var en ungdomsskole som lå i et stabilt område, men hadde i de senere årene vært preget av forandring. Det var cirka fire hundre og femti elever totalt, og antall ansatte var på cirka seksti. Elevene som gikk på skolen kom fra tre ulike

barneskolekretser. Skolen ble betegnet som en byskole, og dens alder tilsa at det var en eldre skole.

### 5.1.2 Hvorfor valgte de ta kroppsøving?

Ingen studenter møter utdanningsinstitusjonen med helt blanke ark, men bærer med seg personlige erfaringer som de har tilegnet seg gjennom livet helt fra barndommen av (Arfwedson, 1994, s. 45; Green, 2008, s. 208; Heggen, 2008, s. 321; Lawson, 1986; Templin & Schempp, 1989). Hvem som velger å ta kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen og hvorfor det velges, har som tidligere påpekt med studentenes bakgrunn og tidligere erfaringer å gjøre (Green, 2008, s. 207; Næss, 1998). De fleste som velger å utdanne seg til kroppsøvingslærere har gjennom oppveksten vært aktive innen idretten, og generelt likt å være i fysisk aktivitet. Som vist til i presentasjonen av deltakerne var samtlige aktive i ulike idrettsaktiviteter i barne- og ungdomsårene, og svarte følgende på spørsmålet om hvorfor de valgte ta kroppsøving:

*Det er det faget jeg brenner for, og alltid har likt selv (Mona).*

*Jeg er jo veldig interessert i idrett og kroppsøving. Når jeg startet på kroppsøving, så er det jo fordi jeg synes det er veldig kjekt (Camilla).*

*Jeg har alltid spilt fotball og alltid likt å være i aktivitet, så det er på grunn av interesse, enkelt og greit (Erlend).*

*Alltid likt det selv (Hanne).*

*Jeg er en person som elsker idrett. Jeg har holdt på med allslags mulig idrett i alle år. Alt fra turn og håndball og dans, så det er litt for min egen del at jeg synes det er veldig gøy (Solveig).*

Ut fra sitatene kom det frem at grunnene til at deltakerne blant annet valgte å ta kroppsøving var deres interesse for idrett og fysisk aktivitet, og fordi de likte kroppsøving da de selv var elever. På det samme spørsmålet svarte Espen derimot:

*I utgangspunktet så valgte jeg ikke kroppsøving, fordi jeg i utgangspunktet hadde valgt RLE. Akkurat når jeg hadde søkt meg inn på RLE så fikk vi vite at det kun var mulighet til å ta tretti studiepoeng i det faget, også fikk vi kontrabeskjed om at vi trengte seksti studiepoeng i alle fag. Så da søkte jeg meg heller inn på kroppsøving, også hadde jeg det kjekkeste året på grunnskolelærerutdanningen. Jeg har aldri vært noe idrettstalent selv, og har alltid følt litt at gymundervisningen har vært litt rettet mot de som er veldig flinke. Og på en måte da få en mulighet til å gjøre noe med det selv, og gjøre det best mulig for sånn som jeg var, det har vært ganske spennende.*

Basert på det Espen fortalte, kan mye tyde på at han ikke var så begeistret for faget da han selv var elev og at grunnen til at han valgte å ta kroppsøving var tilfeldig. Man kan også se at Espen hadde et litt annet utgangspunkt enn de andre fem deltakerne, da det virket som at han ikke var en av de mest prestasjonsflinke elevene, da han opplevde at kroppsøvingsundervisningen var rettet mot de elevene som var veldig flinke. Han ønsket derfor å tilrettelegge for at alle elevene skulle få en god opplevelse i hans timer, uansett evner og forutsetninger. De andre deltakerne ønsket også å inspirere elevene til å like kroppsøvingsfaget gjennom sin kroppsøvingsundervisning, samtidig som de ønsket å få elevene til å like å være fysisk aktive. Det Solveig fortalte kan belyse dette: *"(...) jeg har litt lyst til å gi de den gleden, og prøve få andre til å synes det er kjekt"*.

Deltakerne ble også spurt om én av grunnene til at de valgte kroppsøving hadde med deres tidligere kroppsøvingslærere å gjøre. Bakgrunnen for spørsmålet var fordi litteraturen blant annet peker på at disse både fungerer som forbilder og inspirasjon til at kroppsøving blir valgt som undervisningsfelt (Arfwedson, 1994, s. 45; Evans & Williams, 1989; Green, 2008, s. 209; Mawer, 1996; Næss, 1998). Dette var kun tilfellet for én av deltakerne i denne studien:

*Da jeg gikk på ungdomsskolen hadde jeg en lærer som var oldboys fotballspiller. Hans gymtimer bestod av at han kastet ut en ball og pekte ut to elever som valgte lag. Og jeg kjente at jeg ville på en måte bli en kroppsøvingslærer som ikke gjør det på den måten, men den motsatte. Han trigget meg til å ville ta faget for at det skal være kjekt for alle (Hanne).*

I dette tilfellet fungerte kroppsøvingslæreren til Hanne ikke som forbilde, men som

inspirasjon til å ville gi sine egne elever en annen opplevelse enn det hun selv hadde hatt i kroppsøvingundervisningen da hun var elev. Solveig fortalte derimot at hun som elev ble inspirert til å velge kroppsøving:

*(...) Da jeg gikk på idrettslinjen var det noen som tok idrett, men jeg så at de ikke likte det så godt. Og da fikk jeg sånn aha-opplevelse, at det finnes faktisk folk som ikke er glad i gym. Og det var nytt for meg, for jeg har tenkt at gym er et fag som alle elsker. Gym er et fag som alle synes er gøy (Solveig).*

På bakgrunn av det nevnte, kan mye tyde på at hovedgrunnen til at fem av seks deltakere valgte kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen, hadde med deres tidligere erfaringer med fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving å gjøre. Noe kroppsøvingslærere ifølge Green (2008, s. 207) og Næss (1998) er kjent for. Én deltaker hadde også blitt inspirert av sin tidligere kroppsøvingslærer, én hadde blitt inspirert av tidligere medelever mens det for én deltaker var tilfeldig at valget falt på å ta seksti studiepoeng i kroppsøving. Dette vitner om at deltakerne hadde ulike utgangspunkt, erfaringer og forforståelser med seg da de startet på kroppsøvingslærerutdanningen. Det vil trolig kunne påvirke i hvilken grad de var åpne for å endre sitt allerede etablerte syn på dem selv som fremtidige kroppsøvingslærere gjennom utdanningen, hvor mye tid de brukte på studiene, hvilken fagdidaktisk kunnskap de tilegnet seg gjennom utdanningen og hvilket lærestoff de opplevde som meningsfylt i møte med praksisfeltet (Arfwedson, 1994, s. 44).

## 5.2 Lærerrollen og de nyutdannede kroppsøvingslærernes fagdidaktiske kunnskap

For å få innsikt i de nyutdannede kroppsøvingslærernes fagdidaktiske kunnskap og hva de uttrykte at de hadde lært gjennom utdanningen, ble de spurt spørsmål som omhandlet kroppsøvingslærerrollen. Hvilke svar som fremkommer vil trolig kunne påvirke studiens resultater, fordi hvilken fagdidaktisk kunnskap deltakerne har muligens vil prege praksisen deres, i tillegg til i hvilken grad de for eksempel tok del i, opplevde og erfarte skolekulturen (Arfwedson, 1994, s. 44). Deltakernes svar vil sannsynligvis også påvirke hvilke opplevelser og erfaringer elevene får i kroppsøvingundervisningen, som igjen vil kunne påvirke kroppsøvingsfagets status som skolefag – enten i positiv, eller negativ retning.

### 5.2.1 Den oppfattede læreplanen

Dagens læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, u.å.) gir som nevnt stor grad av



pedagogisk frihet til kroppsøvlingslæreren, og det er den det tas utgangspunkt i når kroppsøvlingslæreren planlegger kroppsøvlingsundervisningen. Den formelt vedtatte læreplanen fastsetter rammene for undervisningen, forteller hva elevene skal lære og sier noe om formålet med kroppsøvlingsfaget. Hvordan læreplanen tolkes av hver enkelt kroppsøvlingslærer, hva elevene lærer og hvordan selve undervisningen blir, er likevel ulik (Goodlad, 1979, s. 130; Gudem, 1993). Dette har blant annet med kroppsøvlingslærerens forutsetninger, faglige kunnskap og erfaringer å gjøre. Hvor mange studiepoeng kroppsøvlingslæreren har i faget, hvilke paradigme(r) og innhold som for eksempel ble formidlet gjennom utdanningsløpet og hvilke erfaringer kroppsøvlingslæreren selv har fra skolens kroppsøvlingsfag, er blant annet med på å prege hvordan vedkommende selv praktiserer det (Lauvås & Handal, 2014). Samtlige deltakere i denne studien tok kroppsøvlingsutdanningen ved samme utdanningsinstitusjon, og selv om de hadde ulike utgangspunkt og erfaringer med seg inn i utdanningen, ble de undervist i det samme fagstoffet i utdanningens teoretiske emner. På bakgrunn av det skulle man tro at deltakerne hadde samme oppfatning om hva kroppsøvlingsfaget skulle bidra med i skolen sett opp mot den formelle læreplanens målsettinger. I forbindelse med intervju samtalen ble deltakerne derfor spurt om hva de mente at læreplanen sa at de skulle lære elevene, og hva som måtte til for at de skulle klare det. Følgende sitater viser hva deltakerne fortalte:

*Ja, nå har jeg ikke alt i hodet, men jeg har jo sett på målene (Mona).*

*Det er jo forskjellige mål, men du skal lære elevene fair play og det å bruke kroppen sin, trene grov- og finmotorikk innenfor ulike idretter, rytmer og bevegelser og motivere de til å drive på med ting på fritiden. For at elevene skal klare oppnå målene så må man ha mye variert, og tenke på at de skal bruke mange forskjellige deler av kroppen (Camilla).*

*Jeg tolker den slik, at det som er viktig er å gi elevene motivasjon og lyst til å være i aktivitet resten av livet (Espen).*

*De målene synes jeg er litt overflatiske, så det er ikke så konkret og så enkelt å plukke akkurat det du skal. Du må trikse og mikse, og snu og vende på dem. De er på en måte en rettesnor, men jeg går ikke inn og ser på målene hver time, men jeg legger et lite løp ut i fra dem. I andre fag så tenker jeg oftere på hva målet for timen er, fordi jeg*

*synes det er lettere (Erlend).*

*Å være i fysisk aktivitet, og å like å være i fysisk aktivitet. At elevene får medvirkning, at man nivå-differansierer på enkelte aktiviteter (Hanne).*

*Hovedformålet, sånn som jeg har forstått det, er at elevene skal drive på med idrett på fritiden og resten av livet. Jeg som lærer skal gi de gleden med idrett, og vise de viktigheten med den og å holde seg i form. At elevene opplever glede og mestring i kroppsøvingstimene (Solveig).*

Man kan lese at de fleste deltakerne først og fremst var opptatt av å ivareta elevenes helse gjennom kroppsøvingundervisningen, samtidig som de også ønsket at faget skulle inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, noe som samsvarer med deler av kroppsøvingfagets formål (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Som tidligere nevnt finnes det innenfor profesjonen ulike oppfatninger om hva kroppsøvingfaget skal bidra med i skolen (Nou, 2014; Nyberg & Larsson, 2012; Næsheim-Bjørkvik, 2005; Ommundsen, 2013; Siedentop & Tannehill, 2000, s. 136; Aasland & Brøgger, 2013). Basert på deltakernes svar og det de ga uttrykk for i intervju-samtalene virket ikke det å være tilfellet blant dem, da mye tydet på at fem av seks deltakere tolket læreplanen i lys av samfunnsperspektivet og nytteverdien. Ut fra sitatene kan man også se at det kun var Camilla som nevnte ordet lære, og som virket å også ha fokus på elevenes fysiske-motoriske ferdigheter i kroppsøvingundervisningen – noe som lettere kan bidra til at kroppsøvingfaget blir et viktig bidrag i elevenes allmenndanning og læring i skolen (Ommundsen, 2013; Aasland & Brøgger, 2013). Hva elevene skulle lære i faget var det ingen andre enn Camilla som nevnte noe om.

Det interessante ved at fem av seks deltakere antydte at de tolket læreplanen i et samfunns- og nytteperspektiv, er at både samfunns- og individperspektivet og nytte- og egenverdien ved kroppsøvingfaget ble formidlet gjennom kroppsøvingutdanningen. Basert på det burde kanskje flere deltakere tolket læreplanen i lys av individperspektivet og egenverdien? Noe av grunnen til at deltakerne likevel hadde mest fokus på samfunnsperspektivet og nytteverdien kan muligens ha sammenheng med at fysisk aktivitet blir omtalt som en av vår tids største folkehelseutfordringer blant barn og unge (Meld. St. Nr. 19 (2014-2015), 2015), og at

stillesittende atferd øker for begge kjønn i alle aldre (Samdal, et al., 2009). Det kan trolig også ha noe med rammene ved faget på deltakernes skoler. For det tredje kan noe av grunnen også være skolens kultur, og påvirkningen fra andre kollegaer (Crum, 2012). Spørsmålet her er hva det å tolke læreplanen i lys av samfunnsperspektivet og nytteverdien kan gjøre med kroppsøvingsfagets status som viktig skolefag, og elevenes læring.

At de fleste deltakerne virket å ha fokus på samfunnsperspektivet og nytteverdien med faget kan forsterkes gjennom hva enkelte uttrykte da de skulle beskrive en typisk kroppsøvingstime:

*(...) at de (elevene) er i aktivitet hele tiden (Mona).*

*(...) legge opp øvelser der de (elevene) er få folk og får mye repetisjoner slik at flest mulig er i aktivitet (Erlend).*

*(...) mest mulig aktivitet (Hanne).*

Basert på det overnevnte og sitatene er det mye som tyder på at de fleste deltakerne praktiserte en biologisk ideologi i sin kroppsøvingundervisning (Crum, 1993a). Ifølge den blir hovedmålet med kroppsøvingundervisningen å trene mer enn å lære, og treningen er basert på generell grunntrening med høy intensitet og mange repetisjoner. Utfordringen ved å praktisere faget i tråd med en slik ideologi er at faget begrenses til forebyggende helsearbeid, og blir et redskapsfag (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Samtidig kan ideologien motivere de aller beste – de talentfulle, de idrettsinteresserte og de som ser det som en anledning til å få trene i skoletiden – mens det for de andre elevene fort kan bli både kjedelig og lite motiverende, med et svært begrenset læringsutbytte.

Erlend antydte gjennom sitatet at han syntes målene i den formelle læreplanen var overflatiske og lite konkrete, noe som gjorde at det ble vanskelig å plukke akkurat det han skulle. Dette kan ses i sammenheng med det Siedentop & Tannehill (2000, s. 134) nevner, selv om de tar utgangspunkt i amerikanske læreplaner. Ifølge dem er curriculumet i kroppsøving altfor vidt med for mange og vide mål, og de mener derfor at det som er mest hensiktsmessig er å utarbeide en begrenset samling av de gevinstene man som kroppsøvingslærer synes er viktigst (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 135). Dette for å lettere

oppnå de ulike kompetansemålene i og formålet med faget. Som nevnt ovenfor gir læreplanen stor grad av pedagogisk frihet fordi kompetansemålene i den er vide. Det gjør at kroppsøvlingslæreren bør ha kompetanse til å bryte de ned til mer konkrete læringsmål. Med utgangspunkt i at de fem andre deltakerne i sitatene over og gjennom intervjuamtalene ga uttrykk for å ha kunnskap om deler av formålet med kroppsøvlingsfaget, vitner Erlend sitt svar om at han kanskje ikke hadde tilegnet seg denne kunnskapen gjennom utdanningen og heller ikke i møte med yrket.

### 5.2.2 Den iverksatte læreplanen

For å sikre at elevene lærer og utvikler seg, bør kroppsøvlingslæreren blant annet ha tilegnet seg tilstrekkelig med kunnskap om ulike undervisningsmetoder gjennom utdanningen (Arfwedson, 1994, s. 44; Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 85; You, 2011). Dette fordi hvilken motivasjonsstil/undervisningsmetode kroppsøvlingslæreren anvender blant annet kan være med på å fremme eller hemme elevenes motivasjon i kroppsøvlingsfaget (Morgan, Sproule & Kingston, 2005). De nyutdannede kroppsøvlingslærerne ble i den forbindelse spurt om hvilke undervisningsmetoder de anvendte i kroppsøvlingsundervisningen:

*Jeg bruker både deduktive og induktive undervisningsmetoder. Det avhenger av klassene (Mona).*

*Jeg har instruert mest fordi jeg har hatt ulike utfordringer i klassene mine som har gjort at jeg ikke kan ha så mye induktivt (Camilla).*

*Jeg tror nok kanskje det blir litt mer instruksjon, men jeg prøver at de skal finne utav ting selv også (Espen).*

*Det avhenger av klasse og alder på elevene. De som er eldre kan tenke litt mer selv. Så jeg prøver å variere, men bruker mest instruksjon (Erlend).*

*Egentlig så bruker jeg mye induktiv metode (Hanne).*

*Jeg bruker mest meg selv, altså instruksjon, men det kan ha med klassen å gjøre for trinnet er veldig tøft (Solveig).*

Ut fra sitatene er det mye som tyder på at det var den deduktive undervisningsmetoden deltakerne brukte mest, selv om fire deltakere uttrykte at de også brukte den induktive undervisningsmetoden innimellom. Grunnen til at den induktive undervisningsmetoder ikke ble anvendt, hadde med klassene til enkelte deltakere å gjøre. Med utgangspunkt i det de ga uttrykk for kan man også spørre seg om de egentlig hadde klart for seg hva som lå i induktiv metode? Som nevnt virket det som om de fleste deltakerne hadde et ønske om å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede gjennom sin kroppsoverøvelsesundervisning. Basert på det er det litt overraskende at de uttrykte å anvende den deduktive undervisningsmetoder mest, da denne kan resultere i et mer prestasjonsorientert læringsklima – og blant annet er forbundet med svekket indre motivasjon, selvvverd, innsats, trygghet, trivsel, utholdenhet og interesse i elevenes læringsarbeid og for kroppsoverøvelsesfaget (Elnan & Sando, 2013; Morgan, et al., 2005; Nicholls, 1984; Ntoumanis & Biddle, 1999; Ommundsen, 2006; Treasure & Roberts, 2001). Når det er sagt, kan man likevel anta at noe av grunnen til at den deduktive undervisningsmetoden ble brukt mest, handlet om at elevantalet i klassene til deltakerne var høyt, og at tre av deltakerne var alene med ganske mange elever samtidig som mange av elevene var utfordrende. For det andre kan det være at deltakerne ikke hadde tilegnet seg tilstrekkelig med kunnskap om den induktive undervisningsmetoden gjennom utdanningen, og at det var derfor de brukte den deduktive mest. I tillegg kan det også tenkes at noe av grunnen hadde sammenheng med at det både var ressurs- og utstyrsmangel i kroppsoverøvelsesfaget, noe som gjorde at deltakerne ikke kunne undervise slik de selv ønsket for å lettere oppnå hovedformålet med faget. Dette kommer frem i både Camilla og Espens sitater:

*Vi har jo ganske dårlig med utstyr på denne skolen, så jeg merker at det er veldig begrensende. (...) Det gjør at du ikke får til det du vet er bra å gjøre, men som du ikke har muligheten til på grunn av at det mangler ressurser og utstyr (Camilla).*

*(...) Så er det fysiske miljøet her på skolen utfordrende, fordi hallen er liten i forhold til elevantalet jeg har. I tillegg så er det ikke så mye utstyr. Hele skolesystemet er jo veldig preget av dårlig økonomi, så du må på en måte gjøre det beste utav ganske lite. (Espen).*

### 5.2.3 Kunnskap om vurdering

Vurdering blir av mange pekt på som hovedutfordringen med kroppsøvningsfaget, spesielt etter at innsats ble gjeninnført i 2012 som en del av grunnlaget for vurdering (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Arnesen, et al., 2013; Lauvås & Handal, 2014; Næsheim-Bjørkvik, 2010; Oltedal, et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2012a). Hvordan hver enkelt kroppsøvningslærer vurderer er som nevnt tidligere ulik grunnet deres forskjellige teoretiske ståsteder og oppfattede læreplan. Det er også nærliggende å tro at vurderingspraksisen til kroppsøvningslærere er ulik grunnet kompetansen de har på dette området. På spørsmålet om hvordan deltakerne arbeidet med vurdering, fortalte de:

*Vi har ikke så mye vurdering på barnetrinnet, men det er jo en tankevekker. Vi bør jo vurdere litt hele tiden (Mona).*

*Jeg sa til kontaktlæreren hvis jeg så noe som enten var veldig bra, eller hvis noen hang etter motorisk sett (Camilla).*

*Jeg prøver å jobbe systematisk med vurdering. Vi har tydelige vurderingskriterier tilknyttet hvert emne vi har. Mens elevene for eksempel spiller volleyball, går jeg rundt og krysser av på hvor de ligger på de forskjellige vurderingskriteriene. Ellers så skriver jeg en liten kommentar etter hver time om hvordan elevene har vært og hva de har fått vist. Utenom det kjører vi tester for å se utvikling (Espen).*

*Vi har ikke vurdert (Erlend).*

*Vi vurderer ikke på barneskolen. Ingen andre her som gjør det i alle fall (Hanne).*

*Jeg har mer vurderingssituasjoner, men jeg sier jo til elevene at jeg observerer innsatsen og arbeidet deres hele tiden. Når vi har hatt kondisjon så løper de en spesiell løype på tid, også har vi masse øvelser i noen uker før de løper samme løype igjen. Og da er det hele prosessen de får karakter på, ikke bare tiden de løper på (Solveig).*

Basert på deltakernes sitater er det mye som tyder på at kunnskapen deres om vurdering og vurderingspraksisen deres var ulik. Det kan virke som at vurdering for de fleste av deltakerne var ensbetydende med karakter, og at både Mona, Erlend og Hanne som arbeidet på barneskolen derfor svarte slik de gjorde. Ifølge Bjørndal og Lieberg (1978) og Lyngsnes og Rismark (1999) er vurdering i norsk skole sett på som ensbetydende med karakter. Selv om Camilla også arbeidet på barneskolen ga hun uttrykk for at hun vurderte elevene sine. Dette ga hun uttrykk for å gjøre både uformelt og underveis (Siedentop & Tannehill, 2000). Gjennom hele skoleåret ga hun løpende tilbakemeldinger til elevene i kroppsøvingundervisningen om hvordan de kunne utvikle seg videre, samtidig som hun også formidlet dette til kontaktlæreren og elevenes foresatte. I løpet av intervju samtalen kom det likevel frem at Mona, Erlend og Hanne også ga muntlige tilbakemeldinger til elevene i løpet av kroppsøvingstimene, noe som kan sees på som uformell- og underveisvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198; Siedentop & Tannehill, 2000). Spørsmålet er om det var knyttet til systematisk arbeid med læring, og hva elevene skulle bli bedre på.

Med utgangspunkt i sitatene kan det også tyde på at de fleste deltakerne ikke hadde tilegnet seg tilstrekkelig med kunnskap gjennom utdanningen om ulike former for vurdering, og hvordan de burde vurdere elevene for at de skulle utvikle seg på best mulig måte. Dette forsterkes gjennom hva enkelte deltakere uttrykte da de fikk komme med råd til utdanningen, basert på deres subjektive opplevelser. Følgende sitater belyser hva enkelte deltakere fortalte:

*Ha mer fokus på vurdering og hvordan man kan vurdere uten at det blir for mål – eller teststyrt (Espen).*

*Tenk litt på hvordan vi kan vurdere elever, og prøv å lære oss hvordan vi skal vurdere de. (...) Hvis jeg hadde blitt sendt ut i en tiendeklasse og skulle hatt time der nå, så hadde jeg ikke visst hvor jeg skulle hatt startet med tanke på vurdering. Hvor begynner du? Hva skal du se på? Hva er en sekser, og hva er en treer? (Hanne)*

*(...) vurdering. Det å vurdere er veldig vanskelig, for vi kan jo ikke teste og ikke gjøre sånn eller sånn. Man skal se på progresjonen, men hvordan gjør man det? (Solveig)*

Det som er spennende å se er at både Espen og Solveig gjennom sitatene ga inntrykk av å ha noe kunnskap om vurdering, selv om de skulle ønske at utdanningen hadde hatt mer fokus på

dette. Det kan trolig tyde på at kunnskapen deres om vurdering og vurderingspraksisen deres muligens var tilegnet i møte med praksisfeltet og via vurderingskulturen på arbeidsplassen. Som en forlengelse av det, kan man i den forbindelse stille spørsmålet om hva det kan gjøre med utdanningen og dens betydning, med kroppsøvingsfagets status som skolefag og med elevenes læring og utvikling? Hvis ikke nyutdannede kroppsøvingslærere har tilegnet seg tilstrekkelig med kunnskap om ulike former for vurdering gjennom utdanningen og dens praksisperioder, er det nærliggende å tro at de kopierer vurderingspraksisen til kollegaene sine. Da vil hva de nyutdannede kroppsøvingslærerne har lært gjennom utdanningen trolig ha liten betydning, fordi de ved å kopiere vurderingspraksisen til kollegaene også sannsynligvis praktiserer faget likt som kollegaene.

Når det er sagt, er det overraskende at ikke utdanningsinstitusjonen hadde mer fokus på vurdering, når det av mange blir pekt på som hovedutfordringen med faget (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Arnesen, et al., 2013; Lauvås & Handal, 2014; Næsheim-Bjørkvik, 2010; Oltedal, et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2012a). I den forbindelse kan man stille spørsmål ved om det å gi kroppsøvingslærerstudenter kunnskap om og erfaring med vurdering er utdanningsinstitusjonens ansvar alene. Det kan tenkes at dette er noe som forventes at kroppsøvingslærerstudentene skal få kunnskap om i løpet av utdanningens to praksisperioder. Hva kan grunnen til at det ikke blir fulgt opp være?

Med utgangspunkt i det overnevnte og det deltakerne ga uttrykk for, kan mye tyde på at de hadde tilegnet seg ulik fagdidaktisk kunnskap gjennom utdanningen og den praksisperioder. Hva kan grunnen til at kunnskapen var så ulik være, og hva gjør det med yrkespraksisen til deltakerne?

### 5.3 De nyutdannede kroppsøvingslærernes opplevelse av kroppsøvingsutdanningen

Dette hovedtemaet handler om de nyutdannede kroppsøvingslærernes opplevelse av innholdet i kroppsøvingsutdanningen, og i hvilken grad det opplevdes som meningsfylt i møte med praksisfeltet. Hva opplevdes som meningsfylt, og hva hadde de hatt mindre bruk for? Hvordan opplevdes ukene med praksis? Oppmerksomheten rettes også mot om utdanningen påvirket for forståelsene til deltakerne, og om de følte seg forberedt til å arbeide som kroppsøvingslærere etter endt utdanning. Det poengteres at det er deltakernes subjektive opplevelser som presenteres og diskuteres.



### 5.3.1 Praktiske emner og kroppsøvingdidaktikk

Kroppsøvingstudningen deltakerne i denne studien tok var tilknyttet en rammeplan for kroppsøvingsfaget, og var profesjonsrettet. På bakgrunn av det, kunne ikke utdanningsinstitusjonen tilby hvilke emner de selv ønsket for studentene, men var bundet til et innhold tilpasset skolens kroppsøvingfag og hva elevene skulle lære der. Ifølge formålet med kroppsøvingsfaget skal det blant annet bidra til elevenes allmenndanning, inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede ved at elevene blir introdusert for et bredt spekter av leker, idretter, aktivitetsformer og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det står også i *De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1. -7. trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010 a) og *5. – 10.trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010 b) at studentene kvalifiseres til å undervise elever i grunnskolen i ulike former for lek, idrett, dans og friluftsliv. I den forbindelse var det kanskje ikke så rart at deltakerne svarte følgende på spørsmålet om hva fra utdanningen de opplevde å ha hatt spesielt mye bruk for i arbeidet som kroppsøvingslærer:

*De ulike øvelsene (Mona).*

*Alle lekene og aktivitetene, og hvordan du kan tilrettelegge de for alle elever, uansett evner og forutsetninger (Camilla).*

*Alle øvelsene vi lærte (Espen).*

*Øvelsesbanken, forskjellige øvelser (Erlend).*

*Didaktikken og øvelsesbanken (Hanne).*

*Øvelsesutvalget, og det med å tilpasse øvelsene til elevenes evner (Solveig).*

Basert på deltakernes svar, kan mye tyde på at det var de praktiske emnene tilknyttet kroppsøvingstudningen de opplevde som mest meningsfylt i møte med praksisfeltet. Noe av grunnen til det kan være fordi kroppsøvingsfaget i seg selv er praktisk, og at det både på barne- og ungdomsskolen er lite teori knyttet opp til kroppsøvingundervisningen. Deltakerne ga gjennom intervjusamtalene bare uttrykk for at det var tipsene som var meningsfulle, og

enkelte fortalte at de skulle ønske at de hadde skrevet opp enda mer av hva de gjorde i de praktiske emnene. Følgende sitat kan belyse det:

*(...) skulle ønske at jeg skrev opp enda mer av de øvelsene vi hadde tilknyttet de ulike praktiske emnene (Mona).*

*(..) det er mer de praktiske tingene jeg skulle ønske at jeg brukte mer tid på (Solveig).*

Grunnen til at enkelte skulle ønske at de hadde skrevet opp enda mer av de øvelsene de hadde tilknyttet de praktiske emnene, virket å være fordi én av utfordringene noen deltakere opplevde som kroppsøvingslærere blant annet var å fornye seg selv. Erlend fortalte at det å fornye seg selv handlet om å ”(...) finne nye og spennende ting å gjøre hele tiden”. Med bakgrunn i det stilles det spørsmål om øvelsene i seg selv var nok til å bedrive en kroppsøvingsundervisning som ivaretok elevene og deres læring. Det er jo mer enn bare øvelsene som er med på å påvirke om elevene lærer i kroppsøvingsundervisningen, eller ikke. Hvordan du tilrettelegger og tilpasser øvelsene til elevene vil spille inn her, slik som Camilla og Solveig ga uttrykk for å ha opplevd som meningsfylt.

Basert på at samtlige deltakere ga uttrykk for å ha skrevet ned innholdet i mange av de praktiske øktene tilknyttet ulike emner, er det nærliggende å tro at de underviste elevene likt som de ble undervist selv. Studenter bruker ofte det de har lært i utdanningen i sin egen undervisning, så spørsmålet blir derfor om de ulike lærerne tilknyttet kroppsøvingsutdanningen hadde et læringsfokus i sine timer, eller ikke. I den forbindelse ble deltakerne blant annet spurt om på hvilken måte de opplevde at kroppsøvingsundervisningen ved utdanningsinstitusjonen ble presenterte med tanke på at de skulle lære å lære bort. Følgende sitater belyser hva deltakerne opplevde:

*Jeg skrev ned øvelsene for at jeg tenkte de var tips, ikke fordi at de sa at de kunne brukes (Mona).*

*De var ganske dårligere på å presisere det (Camilla).*

*Alle timene i gymsalen ble presentert med tanke på at vi skulle lære å lære bort (Espen).*

*Jeg tenkte aldri på at de praktiske timene var mer enn tips til øvelser vi kunne bruke (Erlend).*

*Jeg følte at alle lærerne på utdanningen presenterte timene med bakgrunn i at vi selv kunne bruke øvelsene. Det var hele tiden fokus på at det her kan du gjøre, eller så kan du gjøre sånn. Også stoppet de timen, også sa de at hvis det er noen som ikke får dette til, så kan de heller gjøre sånn. De kom med alternativer (Hanne).*

*Jeg vil ikke si at de presiserte det (Solveig).*

Her kan man se at opplevelsene og oppfatningene til deltakerne spriker. Fire av seks deltakere opplevde at kroppsøvningsundervisningen ikke ble presentert med tanke på at de skulle lære og lære bort. Noe av grunnen til dette kan ha sammenheng med at enkelte kanskje ikke hadde lest og studert pensumet som var knyttet til de ulike aktivitetene? Dersom de hadde gjort det, hadde trolig opplevelsene og oppfatningene ikke vært så ulike som vist til ovenfor. Kanskje kroppsøvningslærerstudenter noen ganger glemmer at de er i de praktiske timene for å lære, og ikke for å være i aktivitet selv?

Tre av seks deltakere opplevde også didaktikken som meningsfull. Selv om utvalget i studien var lite, og det er deltakernes subjektive opplevelse, er det overraskende at det ikke er mer enn kroppsøvningsdidaktikken fra de teoretiske emnene opplevdes som meningsfylt.

### 5.3.2 Treningslære og anatomi

Noe av grunnen til at deltakerne kun ga uttrykk for at kroppsøvningsdidaktikken var det eneste fra de teoretiske emnene som opplevdes som meningsfylt, kan trolig ha med at det andre fagstoffet ikke opplevdes som like relevant. Espen uttrykte blant annet at *”(...) hvis jeg skulle begynt å snakke om hvilke muskelgrupper som trenes, så hadde det vært enda mindre tid til aktivitet.”*

På ungdomsskolen hvor Espen arbeidet var varigheten på kroppsøvingstimene femti minutter. Når tid til av- og påkledning og dusjing var trukket bort, satt han igjen med trettifem minutter til aktivitet. Da var det kanskje forståelig at han ønsket å bruke de trettifem minuttene til aktivitet, istedenfor å snakke med elevene om hvilke muskelgrupper de for eksempel brukte

under utholdenhetsløypa. Det kan likevel tenkes at han underveis og i avslutningen av timen kunne klart å formidle til elevene hvilke muskelgrupper som hadde blitt trent og utviklet. Hva vitner Espens sitat om? Er det aktiviteten, eller læringen til elevene som skal være i fokus i kroppsøvingstimene? Hva kan et aktivitetsfokus gjøre med kroppsøvingsfagets status som viktig skolefag?

En annen og mer realistisk grunn til at deltakerne ga uttrykk for at kroppsøvingdidaktikken var det eneste fra de teoretiske emnene som opplevdes som meningsfylt, kan trolig ha sammenheng med at de ikke tenkte på at deres oppfattede læreplan gjenspeilte fagstoffet som ble formidlet gjennom de teoretiske emnene.

I forbindelse med intervjusamtalene ble deltakerne også bedt om å komme med forslag til hva de som utdannet kommende kroppsøvingslærere skulle hatt mer fokus på, basert på deres subjektive opplevelser av og erfaringer fra kroppsøvingstudningen. Som tidligere påpekt nevnte både Espen, Hanne og Solveig blant annet vurdering, mens de andre fortalte:

*Gi oss en enda større øvelsesbank, konkretiser mer. Enda mer praksisnært (Mona).*

*Ta opp utfordringen med store klasser og utfordrende elever. Ta mer hensyn til sånn det er ute i skolen, sånn som skolehverdagen er. Særlig oss på småskoletrinnet (Camilla).*

*De kunne kanskje også lagt enda mer vekt på klasseledelse, for den undervisningen du har ved utdanningsinstitusjonen er med studenter, og der er det jo ingen som herjer sånn elevene gjør (Erlend).*

Ifølge Bergsvik m. fl. (2005) må som tidligere nevnt utdanningen knyttes sterkere mot livet i skolen som organisasjon. Dette for å forberede studentene bedre på hvilken hverdag og hvilke utfordringer som venter som nyutdannet lærer. Dersom man ser på hva Camilla og Erlend gir uttrykk for, mente de at kroppsøvingslærerutdannerne burde tatt mer hensyn til slik det var ute i skolen og slik som skolehverdagen var. I intervjusamtalen uttrykte også Camilla at:

*(...) Også kom jeg ut i yrket, én lærer og tjue elever. Så det er ikke heilt realiteten de tar utgangspunkt i når man i utdanningens praktiske emner underviser en klasse på tolv.*

Man kan likevel stille spørsmål om lærerutdanningen i kroppsøving kan forberede studentene på alt som kroppsøvingslærerrollen og en kroppsøvingslærers hverdag innebærer. Ifølge Grimsæth og Hallås (2013, s. 13) og Amundsen (2008, s. 39) skal lærerutdanningen forberede studentene på å være lærere, men den kan neppe forberede studentene på alle utfordringene de møter på i skolehverdagen.

### 5.3.3 Opplevelsen av ukene med praksis

Opplevelsene, erfaringene og læringsutbyttet studentene får gjennom utdanningens praksisperioder kan være ganske ulike (Helgevold, et al., 2013, 2015; Mordal-Moen & Standal, 2014, 2016; Standal, et al., 2014). Dette har muligens delvis med at forventningene til kroppsøvingslærerutdannerne og praksislærerne er ulike med tanke på praksisperiodenes innhold, og at praksislærerne trolig har ulik veiledningskompetanse. På bakgrunn av dette ble deltakerne spurt om de opplevde at ukene med praksis forberedte dem til å arbeide som kroppsøvingslærere:

*Det er jo veldig forskjellig i forhold til hvilken praksisskole du kommer på, men jeg følte at vi fikk ha enormt mye gym når vi først var i praksis, så jeg kan ikke trekke noe på det. Det er kanskje det faget vi har fått hatt mest (Mona).*

*Middelmådig. Du fikk jo øving i å håndtere ungene og se hvordan de er, men du var jo aldri alene. Selv om du arrangerte en kroppsøvingstime alene, blir det ikke det samme som å ha din egen klasse. I praksis kunne vi også ofte velge fritt hva vi skulle undervise i, mens når man er ute i yrket så har man jo noe man skal i gjennom (Camilla).*

*Det forberedte meg på den måten at jeg fikk se litt på hvordan forholdene var, og på hvor dårlig tid en egentlig har til å planlegge kroppsøvingstimer (Espen).*

*Erfaring med å ha unger, og å bygge opp timer og mål. Det er jo noe lignende du gjør*

*ute i yrket også, så praksis er veldig arbeidsrelatert, men det blir jo ikke helt likt heller. Det er jo ikke dine elever (Erlend).*

*Ja, det følte jeg. Vi var heldige med praksisskolen. Veldig god praksislærer som var nøye på planene vi lagte, med målet og vurderingen. Og det har ført til at det går veldig fort nå når jeg planlegger kroppsøvingstimene mine, fordi det ligger langt inne hvordan jeg skal gjøre det (Hanne).*

*Jeg har to ulike opplevelser fra praksisperiodene i kroppsøving. Ved den ene praksisskolen fikk de oss til å reflektere veldig mye over timene i etterkant, gikk i detalj og fikk oss til å tenke over alt. Mens ved den andre praksisskolen så bare gjennomførte vi timene, og etterpå så var det godkjent. Så læringsutbyttet var større ved den første praksisskolen (Solveig).*

Ut fra svarene til deltakerne kan man lese at de hadde ulike opplevelser, erfaringer og ulikt læringsutbytte fra praksisperiodene, slik som tidligere forskning viser til (Mordal-Moen & Standal, 2014, 2016; Standal, et al., 2014). Både Mona og Hanne mente at ukene de var i praksis forberedte dem på jobben som kroppsøvingslærere, mens Camilla, Espen, Erlend og Solveig mente at praksisperiodene forberedte dem i mindre grad. Hvilket læringsutbytte de hadde etter praksisperiodene virket gjennom deltakernes svar å være avhengig av både praksislærer og praksisskole, noe som samsvarer med tidligere studier (Mordal Moen & Green, 2014; Velija, et al., 2008). Gjennom svarene til de ulike deltakerne kunne det også virke som de hadde ulike forventninger til hva de skulle lære i praksis, og hva en god praksisperiode var. Dette belyses spesielt i Monas svar, da det kan tyde på at hun mente hun ble forberedt til jobben som kroppsøvingslærer ved å få ha så mange kroppsøvingstimer som mulig.

Det som oppleves som interessant, er hvor ulikt det virket som praksislærerne ved de ulike praksisskolene la opp praksisperiodene til studentene – på tross av at de fra kroppsøvingslærerutdannerne sannsynligvis hadde blitt formidlet samme informasjon om hva som burde fokuseres på. Her kan man spørre seg om grunnen lå i at praksisskolene og praksislærerne hadde ulik kunnskap og kompetanse angående veiledning og det som skal has fokus på, om det var ulike forventninger mellom praksislærerne og kroppsøvingslærerutdannerne som gjorde at innholdet ble så ulikt, eller om det

kroppøvlingslærerutdannerne mente skulle være fokus i praksisperiodene ikke lot seg gjennomføre grunnet tidstyver og livet ute i skolen. Som tidligere nevnt skal praksisperiodene til kroppøvlingslærerstudentene være veiledet, men det presiseres likevel ikke noe om hvordan veiledningen skal gjennomføres, hva veiledning er eller hvorfor det er viktig (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b).

Dersom man tar utgangspunkt i deler av Camilla sitt sitat: *"I praksis kunne vi også ofte velge fritt hva vi skulle undervise i,"* kan det tyde på at hennes praksislærer ga Camilla og andre kroppøvlingslærerstudenter frie tøyler når det kom til innholdet i kroppøvlingsstimene. I studien til Mordal Moen & Standal (2016) uttrykte som sagt kroppøvlingslærerutdannerne at det var de som hadde hovedansvaret for innholdet i studentenes praksis, selv om praksislærerne ble gitt frie tøyler når det gjaldt innholdet. Når kroppøvlingslærerstudenter får velge fritt hva de skal undervise i, velger de trolig å undervise i aktiviteter og idretter som de føler seg trygge i, istedenfor å følge praksislærerens allerede utarbeidede halvårs – eller årsplan. På den måten blir ikke praksis det samme som når du kommer ut i yrket og har ansvar for din egen klasse, og har en halvårs- eller årsplan som du må følge. Om grunnen til Camillas opplevelse var fordi praksislærerne fra kroppøvlingslærerutdannerne ble gitt frie tøyler når det gjaldt innholdet i praksisperiodene er vanskelig å si noe om, men opplevelsen til Camilla er likevel interessant. Kanskje ikke praksisskolen til Camilla hadde utarbeidet en halvårs- eller årsplan, selv om det forventes at skolene har lokale læreplaner som skal følges – og det var derfor hun fikk velge fritt hva hun ville undervise i? Eller kanskje praksislæreren ga studentene lov til å velge fritt fordi hun ønsket nye idéer til hva hun selv kunne undervise i?

Ut fra Solveig sitt sitat kan det virke som om praksislæreren ved den første skolen fremmet mer refleksjon og læring hos henne enn praksislæreren ved den andre skolen, og det kan tenkes at praksislæreren ved den første skolen hadde god veiledningskompetanse. Som tidligere nevnt, viste resultatene fra normalsituasjonen i Helgevold m. fl (2013, 2015) studier at praksislærerne benyttet seg av få redskaper for å fremme refleksjon omkring teori og praksis og elevenes læring i studentenes veiledningssamtaler. Det samme mønsteret er også funnet i andre studier (Bradbury & Koballa, 2007; Strong & Baron, 2004). Mye kan tyde på at Solveigs opplevelse fra den andre praksisskolen kan samsvare med dette, da hun fortalte at *"ved den andre praksisskolen så bare gjennomførte vi timene, og etterpå så var det godkjent"*.

Studiene til Helgevold m. fl (2013, 2015) viste at det kroppsøvingslærerstudentene fikk veiledning og tilbakemeldinger på i normalsituasjonen som regel var opplegg og gjennomføring. Ifølge dem og Ottesen (2006) legger veiledningen i lærerutdanningen hovedvekt på hva studentene gjør, skal gjøre eller har gjort. Konsekvensen av et slikt fokus gjør at læringen i veiledningssamtalene ofte er fraværende fordi studentene sjeldent blir utfordret gjennom spørsmål om bra i forhold til hva. Det kan trolig være det Solveig savnet fra den andre praksisskolen. I intervensjonen der LS ble brukt som metode endret fokuset seg mer mot elevenes læring, i tillegg til at timeplaner og andre redskaper ble mer brukt i veiledningen. Fokuset på ”gjøringer” ble også betraktelig redusert.

#### 5.3.4 Utdanningens påvirkning

Som tidligere nevnt viser både internasjonal og nasjonal forskning at lærerutdanningen i kroppsøving i liten grad påvirker enkelte studenters allerede etablerte tanker og idéer om hvordan de skal utøve rollen sin som kroppsøvingslærere (Annerstedt, 1991; Armour & Jones, 1998; Evans, et al., 1996; Green, 2003; Mordal Moen & Green, 2013; Næss, 1998; Stroot & Williamson, 1993). I den forbindelse ble deltakerne spurt om de endret synet på seg selv om fremtidige kroppsøvingslærere gjennom utdanningen:

*Jeg var nok veldig prestasjonsfokusert før jeg startet på utdanningen, men etter at jeg var ferdig så hadde jeg mye mer fokus på at alle skal mestre – og det med å skape en kultur der det er lov til å være med uansett hvor god du er (Mona).*

*Ja, det gjorde at jeg ble mer fokusert på hvor viktig det er med motoriske ferdigheter (Camilla).*

*Jeg vil nok si at jeg modnet veldig i det syne jeg hadde på kroppsøvingfaget. Fra å på en måte være et fag som jeg ikke hadde så mye til overs for, til å være et fag jeg brenner veldig for (Espen).*

*Året endret meg ikke mer enn hele grunnskolelærerutdanningen gjorde. Jeg plukket opp pedagogiske triks, og litt i forhold til didaktikken og hvordan vi skulle gjøre og planlegge. Men jeg har gått på idrett og hatt ledelse før, og jobbet på fotballfritidsordning, så jeg hadde jo en del erfaring fra før (Erlend).*



*Utdanningen endret ikke hvordan jeg ønsket være som kroppsøvlingslærer når jeg kom ut i yrket, fordi jeg var veldig fokusert på at jeg skulle være den kroppsøvlingslæreren som hadde som mål at alle elever skal ha det kjekt (Hanne).*

*Jeg ble mye mer bevisst på at elevene skal lære teknikken, og at man må starte med det grunnleggende – ikke bare presentere mange ulike idretter. I tillegg hadde jeg det synet som alle har hatt, at hvis du liker idrett så kan du være kroppsøvlingslærer. I grunnen tok jeg bare faget for å ha det kjekt, men nå i ettertid så ser jeg at du kan ikke bare kaste en fotball ut på banen også kan alle spille (Solveig).*

Ut fra sitatene kommer det frem at fire av seks deltakere gir klart uttrykk for at utdanningen i kroppsøving hadde påvirket deres allerede etablerte tanker og ideer om hvordan de skulle utøve rollen sin som fremtidige kroppsøvlingslærere. Med bakgrunn i det deltakerne ga uttrykk for gjennom sitatene og intervjuamtalene, kan man anta at utdanningsinstitusjonen til deltakerne i denne studien derfor oppfordret studentene til å reflektere omkring ulike temaer og problemstillinger tilknyttet kroppsøvlingslærerrollen - og at fire av deltakerne dermed ikke tolket budskapet i utdanningen i tråd med sine egne forestillinger om yrket (Arfwedson, 1994, s. 47). Dette belyses spesielt i Mona og Solveigs sitater, da de mest sannsynlig hadde utøvd en annen kroppsøvlingsundervisning hvis de ikke hadde hatt utdanning i kroppsøving. Det er også spennende å se hvordan Espen endret syn på kroppsøvlingsfaget gjennom utdanningen, da grunnen til at han valgte ta utdanningen i kroppsøving egentlig var tilfeldig. Som tidligere nevnt uttrykte han at han ikke hadde vært noe idrettstalent selv, og alltid følt at gymundervisningen hadde vært rettet mot de som var veldig flinke.

Basert på at fem av seks deltakere blant annet ga uttrykk for å bedrive en undervisning som var i tråd med Crums biologiske ideologi og samfunnsperspektivet og nytteverdien ved faget, kan man likevel stille spørsmålstejn ved i hvilken grad deltakerne egentlig reflekterte omkring ulike temaer og problemstillingen gjennom utdanningen, og i hvor stor grad de var åpne for å endre sitt allerede etablerte perspektiv. Dette fordi at denne ideologien blant annet ikke har læringsaspektet i fokus, noe som kan gjøre at kroppsøvlingsfagets status som skolefag fortsetter å være slik det er i dag. På spørsmålet om hvor mye tid de brukte på studiene svarte deltakerne følgende:

*Jeg brukte mye tid på studiene (Mona).*

*Jeg husker ikke akkurat hvor mange timer i uken, men jeg leste gjennom og satte meg inn i fagstoffet (Camilla).*

*Jeg brukte en del tid på det fagstoffet jeg mente var relevant (Espen).*

*Jeg var nok ikke den som brukte mest tid, men jeg møtte på forelesninger og var alltid tilstede. Leste litt jevnt over hele tiden. Jeg gjorde det jeg måtte (Erlend).*

*Det var et fag jeg leste til og engasjerte meg i. Jeg vet ikke akkurat i timer, men det var ganske mye (Hanne).*

*Jeg jobbet mye (Solveig).*

Her kan man se at fire av seks deltakere uttrykker at de brukte mye tid på studiene. Men er det å bruke mye tid på studiene ensbetydende med at de reflekterte over fagstoffet? Det kan være nærliggende å tro at det ikke er det, da deltakerne uttrykte at det kun var de praktiske emnene og kroppsøvingdidaktikken de anså som meningsfylt. Her kan også deltakernes oppfattede læreplan trekkes inn. Kanskje grunnen til at de derfor brukte mye tid på studiene var fordi de ønsket gode resultater på eksamenene?

Det som er interessant, er at både Hanne og Erlend hadde en annen opplevelse enn de fire andre deltakerne. Ut fra det de uttrykte, kan det virke som de tolket budskapet i tråd med sine egne forestillinger om yrket, slik Arfwedson nevner (1994, s. 47). Erlend ga uttrykk for at han anså erfaringen sin fra idrettslinjen og fotballfritidsordningen som nok til å være kvalifisert til å arbeide som kroppsøvingslærer. Det kan også virke som han ikke var åpen for å endre sitt allerede etablerte perspektiv på seg selv som fremtidig kroppsøvingslærer. Dette kan forsterkes gjennom hva han svarte på spørsmålet om hvor mye tid han brukte på studiene. Hvis man gjør det man må, hvor mye reflekterer man egentlig over det fagstoffet som blir formidlet gjennom utdanningen? Og hvor mye av fagstoffet er man åpen for å ta til seg hvis man basert på bakgrunn og tidligere erfaringer mener man allerede er kroppsøvingslærer? Hva kan det gjøre med kroppsøvingsfagets status som skolefag? Basert på at Erlend virket å anse erfaringen sin som god nok til å undervise i kroppsøving, kan man også stille spørsmålsteget ved hvorfor han uttrykte at han ønsket at klasseledelse skulle blitt lagt mer vekt

på gjennom utdanningen. Kanskje han ikke hadde tilegnet seg tilstrekkelig med fagdidaktisk kunnskap gjennom utdanningen nettopp fordi han ikke var åpen for å ta til seg fagstoffet som ble formidlet, ei heller brukte nevneverdig mye tid på studiene?

Dersom man ser på sitatet til Hanne, kan det tyde på at hun også hadde tolket budskapet i utdanningen i tråd med sine egne forestillinger om seg selv som fremtidig kroppsøvingslærer. Gjennom sin kroppsøvingsundervisning ønsket hun at alle elevene skulle ha det kjekt, men hva da med læringen i faget? At elevene skal ha det kjekt i kroppsøvingsundervisningen er viktig for trivselen deres, men de skal jo også lære noe. Når Hanne hadde som formål at alle elevene skulle ha det kjekt, er det kanskje ikke så rart at hun blant annet anså de praktiske emnene som mest meningsfylt. Det å ha fokus på å at elevene skal ha det kjekt, kan samsvare med den pedagogiske ideologien til Crum (1993a, 2012). Utfordringen med denne ideologien er at læringsutbyttet til elevene er svært begrenset fordi at den favoriserer de prestasjonsflinke elevene. Det kan gjøre at ikke alle elevene opplever kroppsøvingsundervisningen som positiv, noe som igjen vil påvirke kroppsøvingsfagets status som skolefag.

### 5.3.5 Forberedt til å arbeide som kroppsøvingslærere?

Mordal Moen (2011) fant i sin studie ut at kroppsøvingslærerstudentene forbandt kroppsøvingsfaget med å lære ulike idretter og teknikker, og å tilegne seg kunnskap om fysisk aktivitet og helse. Med utgangspunkt i det deltakerne har uttrykt før og det de forteller nedenfor, kan det virke å være tilfellet for de fleste av deltakerne i denne studien også:

*Jeg tror det er det faget som forberedte meg best. Det er så praksisnært du kan komme (Mona).*

*Jeg fikk tips til leker og opplegg (Camilla).*

*Selve studiet forberedte meg veldig godt i de aktivitetstimene vi hadde. Teoritimene synes jeg ikke var så relevante, og praksisperiodene ga meg innblikk i hvordan skolehverdagen kunne være med tanke på begrensninger på hallstørrelse og utstyr (Espen).*

*Det forberedte meg litt. Jeg fikk tips til en god og variert øvelsesbank, men utenom det så hjalp ikke året meg (Erlend).*

*Veldig bra. Jeg følte meg ganske godt forberedt når jeg begynte jobbe som kroppsøvlingslærer (Hanne).*

*Kroppsøvlng er det faget jeg følte meg mest forberedt i når jeg kom ut i jobb (Solveig).*

Man kan lese at deltakerne sitter igjen med ulik opplevelse av hvor godt året med kroppsøvlng forberedte de til å arbeide som kroppsøvlngslærere. Mona, Hanne og Solveigs svar kan tyde på at de opplevde at året med kroppsøvlng forberedte de godt til å arbeide som kroppsøvlngslærere, mens Camilla, Espen og Erlends svar derimot kan tyde på at året med kroppsøvlng forberedte de i noen mindre grad. Gjennom det de ga uttrykk for kan mye tyde på at de kun anså tipsene til øvelser og opplegg som relevante for å utøve rollen som kroppsøvlngslærer, og teoritimen ble av Espen ansett som lite relevante. Med teorien så mente han "fysiologi og anatomi". Hva kan grunnene til at Espen anså fysiologien og anatomien som lite relevant? En mulig forklaring kan være fordi at praksislæreren i utdanningens praksisperioder ikke hadde fokus på dette i sin kroppsøvlngsundervisning. Kanskje Espen heller ikke reflekterte over hvilke muskelgrupper som for eksempel ble stimulert og utviklet i de ulike praktiske emnene, og hva som var en del av læringen da spenst for eksempel ble satt fokus på? En annen mulig forklaring kan være at Espen tolket læreplanen i lys av den biologiske ideologien der elevenes læring blant annet ikke er i fokus, og at han derfor hadde mer fokus på å trene elevene i sine kroppsøvlngstimer (Crum, 1993a, 2012). Man kan også stille spørsmålstejn ved om man blir en god kroppsøvlngslærer ved å kun verdsette tipsene til øvelser og opplegg.

#### 5.4 De nyutdannede kroppsøvlngslærernes opplevelser og erfaringer med skolekulturen

Dette hovedtemaet handler om hvordan de nyutdannede (kroppsøvlngs)lærerne opplevde møtet med skolen og overgangen fra student til yrkesutøver. Oppmerksomheten rettes også mot opplevelsene og erfaringene med skolekulturen. Hadde skolene fokus på samarbeid og veiledning, og i hvilken grad påvirket det i tilfelle de nyutdannedes praksis og profesjonelle utvikling? I hvilken grad deltok de nyutdannede kroppsøvlngslærerne i skolekulturen, og hvor mye ga de inntrykk av å ville påvirke?

#### 5.4.1 Hvordan ble de nyutdannede kroppsøvlingslærerne mottatt?

Det første året i læreryrket er ifølge Jordells (1982) forskningsresultater preget av usikkerhet, nervøsitet og spenning på den ene siden, og tilfredsstillelse og glede på den andre. Ifølge Fransson (2001) benytter ofte nyutdannede lærere seg av sterke ord når de skal beskrive hvordan de opplever og erfarer den første tiden sin i læreryrket. På spørsmålet om hvordan deltakerne i denne studien opplevde og erfarte den første tiden, ble det benyttet ulike beskrivende ord. Hanne fortalte at hun syntes det var en *kjempe spennende* og *veldig skummel* tid. Solveig anvendte ordet *tøft*. Erlend fortalte at det var en *slitsom* tid med mange lange dager, mens Mona husket at hun den første uka tenkte at hun aldri hadde lyst til å fortsette som lærer fordi hun opplevde den som *utfordrende* fordi det var så mye nytt å sette seg inn i. Gjennom intervju samtalen ga også samtlige deltakere uttrykk for at de hadde møtt på utfordringer i løpet av det første året deres som lærer, men at de opplevde at de klarte løse utfordringene på en god måte. Ifølge Solmon, Worthy og Carters (1993) studie kan nyutdannede lærere utvikle selvtillit gjennom å mestre utfordringene de møter på.

Overgangen fra student til yrkesutøver handler i all hovedsak om det å bli lærer. Det å bli lærer er ifølge Hoveid (2010) en personlig prosess hvor man lærer gjennom å ta del i skolekulturen og gradvis blir medlem i lærerprofesjonen. Videre påpeker hun at prosessen mot å bli lærer allerede starter i utdanningen, og fortsetter når læreren starter i yrket. Overgangen blir av Caspersen og Raaen (2014 a) beskrevet som en periode hvor de nyutdannede går fra en setting de opplever de mestrer, til en setting de opplever som ukjent. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplevde overgangen fra student til yrkesutøver som stor, selv om de følte at året med kroppsøving forberedte dem til å arbeide som kroppsøvlingslærere. Både Camilla, Hanne og Erlend fortalte at det blant annet var forskjell på å utøve rollen som kroppsøvlingslærer i utdanningens praksisperioder, til å faktisk være kroppsøvlingslærer i yrkeslivet med alt ansvaret selv.

*Du fikk jo øving i å håndtere ungene og se hvordan de er, men du var jo aldri alene. Selv om du arrangerte en kroppsøvingstime alene i praksis blir det ikke det samme som å ha din egen klasse, fordi elevene henvendte seg til kroppsøvlingslæreren (praksislæreren) hvis det var noe (Camilla).*

Ut fra Camillas sitat kan det tyde på at hun ikke opplevde å få ordentlig innblikk i kroppsøvlingslærerrollen gjennom utdanningens praksisperioder, selv om hun underviste

elevene alene. Som tidligere påpekt burde praksisperiodene i utdanningen ifølge Selander (2001) kalles for turist-praksis, fordi perioder på to-tre uker er for kort tid til å få et godt nok innblikk i hva en lærers skolehverdag består av, og hvor mye ansvar som ligger i det å være lærer. Camillas uttalelse kan ses i samsvar med det. Deltakerne var også stort sett fornøyde med å ha tatt kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen, selv om ikke alle opplevde at praksisperiodene forberedte dem på jobben som kroppsøvingslærer.

Lærerutdanningen kan som nevnt tidligere ikke forberede studentene på alle skolehverdagens utfordringer (Amundsen, 2008, s. 39). Det kan føre til at overgangen fra student til yrkesutøver oppleves som hard, og har ført til at oppstarten i læreryrket i forskningslitteraturen blir omtalt som et praksissjokk (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315; 2014 a; Caspersen & Raaen, 2014 b; Damsgaard, 2011; Østrem, 2008, s. 10) fordi rollen som lærer ifølge Caspersen og Raaen (2010, s. 315) fremstilles som mer utfordrende og kompleks enn først forventet.

Ingen av de seks deltakerne i denne studien ga uttrykk for at overgangen deres fra student til yrkesutøver opplevdes som sjokkartet. Noe av grunnen til det kan henge sammen med at mange av deltakerne ved siden av studiene hadde vært vikarer ved ulike skoler, noe som kanskje førte til at overgangen fra student til yrkesutøver følte mer myk og at de visste mer hva de gikk til. Det som likevel ses på som litt paradoksalt, er at selv om deltakerne ikke opplevde praksissjokket, så fortalte noen likevel om opplevelser de ikke forventet før de startet å arbeide som lærere.

*(...) Jeg hadde egentlig ikke det praksissjokket. Eller, du har jo sjokket i forhold til det at det er så mange andre ting du skal gjøre som ikke er i utdanningen. Det var jo ikke helt sånn jeg hadde sett det for meg, fordi det var mange ting som fulgte med yrket som jeg ikke tenkte fulgte med (Erlend).*

Man kan se at Erlend opplevde at det var mange ting som fulgte med yrket som han opplevde han ikke hadde fått i utdanningen. Tingene han pratet om var alle møtene som han mente "tar tid," i tillegg til at han opplevde "en del utenomsportslige ting som tar ganske mye krefter." Erlend var en av deltakerne som ved siden av studiene hadde vært vikar, og det er derfor interessant at han opplevde det han gjorde. Man skulle tro at han visste at læreryrket også innebar å delta i ulike møter i tillegg til å undervise, siden han hadde vært vikar. Han hadde også gjennom utdanningen blitt presentert hva som lå i lærerrollen, samtidig som han i

utdanningens praksisperioder hadde tatt del i praksisskolens skolekultur. Med dette tatt i betraktning, skulle han derfor visst at møter kunne ta tid, og at det lå mye ansvar i det å være lærer. Mona fortalte også om ansvar, og opplevde det som ”*mye større enn hva jeg hadde forestilt meg.*” Espen derimot fortalte at han visste at det var mye papirarbeid, ”*(...) men visste ikke at det var så mye som det er.*”

På bakgrunn av det overnevnte opplevde deltakerne mange ulike utfordringer og overraskelser, som likevel kan kalles et sjokk. Ifølge Caspersen og Raaen (2010, s. 317) kan det å oppleve overraskelser og et eventuelt sjokk i læreryrket ses på som et sunnhetstegn. For Caspersen og Raaen (ibid.) hadde det vært mer overraskende om nyutdannede lærere hadde kunnet alt etter endt teoretisk lærerutdanning – som de mener mange lærerutdanninger er i dag. Og ifølge Hanssen og Helgevold (2010, s. 221) artikuleres overgangen fra utdanning til læreryrke i dag heller mer i termer av kontinuitet. Basert på det, er det som oftest derfor behov for veiledning i oppstarten av yrket, fordi lærerutdanningen blir sett på som startgrunnlaget for lærerne.

Som tidligere nevnt starter en nyutdannet kroppsøvlingslærer i arbeid ved skoler som allerede har sine normer, tradisjoner, verdier, maktforhold og virkelighetsoppfatninger som på ulike måter er styrende for det sosiale fellesskapet på skolen. Opplevelsen av hvordan man som nyutdannet blir mottatt, sett på og inkludert i skolens fellesskap vil være ulik, fordi hver enkelt skole har sin egen unike skolekultur (Arfwedson, 1984). Hvordan man opplever mottakelsen vil ikke bare ha betydning for skolen selv, men også for den nyutdannede kroppsøvlingslærerens praksis og profesjonelle utvikling – og for hvordan vedkommende kan bidra på arbeidsplassen (Arfwedson, 1994, s. 44; Jakhelln, 2007). I intervjusamtalene ble deltakerne derfor spurt om hvordan de opplevde å bli møtt av både ledelse og kollegaer:

*Jeg følte jeg ble ganske godt mottatt. Folk snakket til meg og tok med i diskusjoner, så det har vært kjempekjekt å begynne og jeg har blitt tatt godt vare på (Camilla).*

Samtlige deltakere i denne studien opplevde som Camilla stor trivsel i møtet med yrket, og at både ledelse og kollegaer tok dem godt imot. De opplevde også at de ble inkludert i skolens fellesskap. Dette er ikke overraskende, da litteraturen blant annet peker på at de fleste nyutdannede ville oppleve at de er velkomne (Jenssen & Roald, 2012, s. 121). Det som derimot opplevdes ulikt av deltakerne og som er interessant, var hvordan de ble sett på og

mottatt faglig.

#### 5.4.2 Påvirker skolens alder de nyutdannede kroppsøvlingslærernes praksis og profesjonelle utvikling?

Det har tidligere blitt nevnt at en skoles alder og dens beliggenhet ville være med å påvirke en nyutdannet kroppsøvlingslærers praksis og profesjonelle utvikling. Årsaken til det henger sammen med at strukturen til lærerstaben når det gjelder lærererfaring, tid ved skolen og gjennomsnittsalder, er forskjellig alt etter hvor skolen ligger og hvor gammel den er. Det vil i neste omgang påvirke skolens skolekultur og skolekode (Arfwedson, 1984, s. 62).

Fem av seks skoler i denne studien lå i områder som var stabile, men noen av områdene hadde de senere årene vært preget av forandring. Den sjette skolen lå i et område som var nokså nyetablert. Skolenes alder varierte fra femten til nærmere hundre år, tre av skolene var byskoler og tre var et stykke utenfor bykjernen. På bakgrunn av det, skulle man tro at noen av opplevelsene og erfaringene til de deltakerne som arbeidet ved de stabile skolene var like, og at Camilla som arbeidet ved den nyeste skolen hadde en annen opplevelse og erfaring enn de andre deltakerne.

*Det er en skole som hører på alle, og det er ikke noe sånn at de som har vært her lengst vet best. Jeg har jobbet med folk som hele tiden har lurt på om de også kan få prøve eller låne det opplegget jeg har laget. Så som nyutdannet kroppsøvlingslærer så har folk liksom vært mer "kan ikke du komme med en idé? Hva gjør du der?"*  
(Camilla).

Ut fra svaret til Camilla, kan det tyde på at skolekoden der var åpen og foranderlig, og at hun ble sett på som en ressurs som kom med ny og oppdatert kunnskap fra en fersk utdanning. Med tanke på at Camilla arbeidet på en barneskole som var av nyere dato og lå i et nokså nyetablert område, var det ikke overraskende at skolekoden var åpen og foranderlig. Dette fordi at utskiftningen av lærere som regel er høy, noe som kan gjøre at skolekoden ikke er utformet eller er tydelig ennå (Arfwedson, 1984, s. 61). På grunn av dette, kunne det blant annet gitt Camilla stor påvirkningskraft når det gjaldt kroppsøvlingsfagets praksis – hvis hun selv ønsket det. I intervjusamtalen fortalte hun at "jeg har egentlig ikke prøvd å påvirke så mye, men jeg har prøvd å få mer aktivitet inn i alle fag." Basert på at forskning blant annet viser at det er mange ufaglærte som underviser i kroppsøvlingsfaget på barnetrinnet



(Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014), stilles det spørsmålsteget ved hvorfor ikke Camilla ønsket å påvirke mer enn hun hadde gjort. Ifølge Camilla selv, så mente hun det var vanskelig å gå i bresjen for faget sin del, *”fordi lærere alltid vil gjøre det på sin måte, uansett.”* En annen mulig grunn til at Camilla ikke gikk i bresjen for faget sin del kan være fordi hun var nyutdannet, og at det i den forbindelse var mye nytt hun måtte sette seg inn i – særlig siden hun var kontaktlærer. Det kan ha ført til at hun verken hadde motet og energien som trengtes for å påvirke kroppsøvingsfaget fordi det andre krevde så mye av henne.

I teorikapittelet ble det påpekt at en nyutdannet kroppsøvingslærer bør inngå i skolens fellesskap og få kunnskap om skolen som virksomhet før vedkommende kan påvirke den allerede etablerte skolekulturen hensiktsmessig (Arfwedson, 1984, s. 65; Bergsvik, et al., 2005; Keay, 2009; Macphail & Tannehill, 2012). Det interessante med Camillas svar *”så som nyutdannet kroppsøvingslærer så har folk liksom vært mer ”kan ikke du komme med en idé? Hva gjør du der?”*, var at hun som nyutdannet virket å bli sett på som en ressurs for skolen og kollegaene. Noe av grunnen til at kollegaene spurte henne om råd, kan være fordi at de ikke hadde studiepoeng eller kompetanse i faget selv – slik som forskning viser (Lagerstrøm, et al., 2014). Når Camilla da ble ansatt, kan det tenkes at kollegaene ønsket å benytte seg av hennes kompetanse. Gjennom intervjusamtalen ga hun også uttrykk for å være den kroppsøvingslæreren med mest utdanning i faget, selv om andre lærere hadde mer yrkeserfaring enn henne.

En annen deltaker som også virket å bli sett på som en ressurs av skolen og kollegaene, var Hanne. Hun fortalte i intervjusamtalen at *”noe av det første veilederen min sa var: nå må du komme med alt som du har lært. Den nye forskningen og metodene, så hører vi på deg og prøver det.”* Som nevnt tidligere arbeidet Hanne ved en eldre barneskole i et stabilt område som i de senere årene hadde vært preget av forandring. På bakgrunn av det skulle hun ikke blitt sett på som en ressurs, fordi eldre skoler ifølge Arfwedson (1984, s. 53) har en mer stabil og etablert skolekode. Det gjør at det skulle vært mer utfordrende for henne å påvirke gjeldende praksis, og kollegaene skulle ifølge Jenssen og Roald (2012, s. 121) på en diskret måte heller fortalt henne *”hvordan det gjøres her”* istedenfor å be henne om nyeste forskning og metoder. Gjennom intervjusamtalen ga også Hanne uttrykk for at hennes skoleleder syntes det var viktig at de fleste lærerne hans fikk prøve ut og erfare selv, på tross av at det samme var prøvd ut for noen år siden og ikke fungerte da:

*Hvis jeg har et forslag i et fag, så kan jeg bare spørre om det er greit, også sier de gjør på og se hva som skjer. Også vet kanskje rektor at de prøvde det for tre år siden og at det ikke gikk, men jeg får muligheten til å prøve det ut selv (Hanne).*

Gjeldende sitat belyser at eldre skoler som ligger i et stabilt område ikke bare kan se på nyutdannede som ressurser, men at de også kan ha en åpen skolekultur der lærerne får prøve ut opplegg som de ønsker – selv om dette ikke har fungert tidligere. Hanne ga ikke uttrykk for at lærerne som hadde arbeidet lengst på skolen hennes nødvendigvis var de som hadde mest påvirkning på skolekulturen. Det kan derfor være nærliggende å tro at det kan være en av grunnene til at hun fikk prøve ut opplegg som ikke hadde fungert tidligere. Hennes opplevelser stemte derfor ikke med det Arfwedson (1984, s. 53) og Jenssen og Roald (2012, s. 121) mener at man ved eldre skoler skal oppleve som nyutdannet. Hva kan grunnene til det være? Kan det ha sammenheng med at det ikke ble satt av så mye tid til felles planlegging på barneskolen, eller at barneskolen hadde en mer åpen og inkluderende skolekultur enn det ungdomsskolen hadde? Eller kan det være fordi det er færre lærere med fagutdanning i kroppsøving på barneskolen?

Espen, som arbeidet på en ungdomsskole av eldre dato hadde noenlunde samme opplevelse av skolekulturen som det Camilla og Hanne hadde. Han fortalte blant annet at:

*(...) det opplevdes veldig godt at mange av de eldre har vært imøtekommende, og jeg har aldri fått den følelsen av at sånn har det alltid vært og når jeg kommer med nye idéer at det ikke funker liksom, for vi (de eldre) vet hvordan vi gjør dette fordi vi har vært her i førti år.*

Ut fra det Espen fortalte kan det virke som at kollegaene med lang yrkeserfaring og skolens skolekode var åpen for forandring, ved at de ikke forkastet forslagene til Espen. De så på Espens forslag som like gode som mer erfarne læreres, og det kan derfor tolkes som at de så på ham som en ressurs. Hvor mye påvirkning Espen hadde på gjeldende skolekultur vites likevel ikke, da de ikke hadde fagsamarbeid på tvers av trinn i kroppsøvingsfaget.

Både Mona og Erlend opplevde også skolekulturen som positiv, selv om de arbeidet på eldre skoler i stabile områder. De ga heller ikke uttrykk for at det var sterke kodebærere som dominerte, selv om det var lærere som hadde lange tradisjoner med fag og lang fartstid i

yrket. Solveig var den eneste som arbeidet på en eldre skole som opplevde skolekulturen som negativ:

*Gammel skole, og mye som ligger i veggene, så jeg ser at det er en skole som går på gamle tradisjoner. Ting henger veldig igjen, og de som har jobbet her lenge klamrer seg ennå fast til slik det alltid har vært (Solveig).*

Dersom man ser på Solveigs uttalelse, kan det tyde på at skolekoden der var mer veletablert og stabil enn ved de fem andre deltakernes skoler. Med tanke på at Solveig arbeidet ved en eldre ungdomsskole som lå i et stabilt område, er det ikke overraskende at skolekoden var stabil og at sosialiseringkravene derfor var store (Arfwedson, 1984, s. 53). Hun opplevde å ha liten påvirkning på kroppsøvningsfagets praksis, fordi *”jeg ser jo at sånn har det alltid vært her.”* Kanskje hun også opplevde å ha liten påvirkning på kroppsøvningsfagets praksis fordi det er flere med utdanning i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen (Lagerstrøm, et al., 2014)? Da opplegget alltid hadde vært slik, fortalte Solveig at hun ikke turte å komme med forslag til endring ennå. *”Som nyutdannet er jeg nok litt forsiktig med å komme opp og gjøre forandring. Hvis jeg jobber her lenge, kommer jeg nok etter hvert til å begynne og si litt mer hva jeg mener.”* Solveig ga gjennom sitatet og intervjusamtalen uttrykk for å ha innsikt i at man som nyutdannet måtte inngå i skolens faglige fellesskap før man kunne påvirke gjeldende skolekultur hensiktsmessig (Arfwedson, 1984, s. 65; Bergsvik, et al., 2005; Keay, 2009; Macphail & Tannehill, 2012). Dette virket ikke å være et krav ved de andre deltakernes skoler, da forslag de kom med ble tatt godt i mot. I løpet av intervjusamtalen fortalte også Solveig at hun hadde forandret litt på undervisningen i sine egne kroppsøvingstimer, men ikke sagt det høyt til de andre kroppsøvningslærerne. På bakgrunn av det, kan det virke som at Solveig egentlig ønsket å undervise ulikt de andre kroppsøvningslærerne og være en kodebryter, men at hun ikke helt turte fordi de alltid hadde hatt det samme opplegget. Hun nevnte også at skolen hadde det samme opplegget både i åttende, niende og tiende, og sa *”at det er mange kompetansemål som ikke blir berørt.”* På tross av dette, turte hun ikke å si sin mening.

Kort oppsummert opplevde fem av seks deltakere skolekulturen som positiv. Fire av deltakerne som arbeidet på eldre skoler opplevde skolekulturen som positiv, og skolekoden som åpen for forandring. Noen av deltakerne opplevde også at de ble sett på som ressurser av kollegaene, og fikk påvirke gjeldende skolekultur før de inngikk i skolens faglige fellesskap.

Dette er interessant, ettersom det ikke samsvarer med det både Arfwedson (1984) og MacPhail og Tannehill (2012) fant en tendens til. Ifølge dem skulle deltakerne som arbeidet ved de eldre skolene heller valgt å kopiere kollegaene og skolekulturen for å raskere bli ansett som et verdig medlem av skolens fellesskap, før de fikk påvirkningskraft. Fagsamarbeidet mellom lærerne burde også bydd på flere utfordringer enn det deltakerne til nå har gitt uttrykk for, fordi eldre og stabile skoler som regel har mange erfarne lærere og kroppsøvlingslærere som har arbeidet ved skolen lenge. Det kan gjøre at det å for eksempel påvirke kroppsøvlingsfagets praksis kan være mer utfordrende som nyutdannet, enn hvis man arbeidet ved en skole av nyere dato.

#### 5.4.3 Skolens økonomi og kroppsøvlingsundervisning – en bremsekloss for de nyutdannedes praksis og profesjonelle utvikling?

Selv om man som nyutdannet kroppsøvlingslærer ønsker å praktisere kroppsøvlingsfaget mest mulig i tråd med dets intensjoner, er det ikke alltid at det lar seg gjøre. Hvordan skolens økonomi er og hvordan kroppsøvlingsundervisningen er lagt opp, vil blant annet påvirke den nyutdannede kroppsøvlingslærerens praksis og profesjonelle utvikling – enten i positiv eller negativ retning (Arfwedson, 1984; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Næsheim-Bjørkvik, 2005, 2010).

I løpet av intervjusamtalene uttrykte både Camilla og Espen at deres skoler hadde dårlig med utstyr og ressurser. Dette gjorde at de opplevde at de måtte gjøre det beste ut av ganske lite – selv om de ikke fikk til det de visste var bra å gjøre, og som læreplanen forteller at de skal. Espen pekte samtidig på det fysiske miljøet, og beskrev det som utfordrende fordi hallen var liten i forhold til elevantallet. Mona fortalte også at hvis hun *”hadde hatt mer ressurser, så kunne jeg gjort mye mer.”* Hun fortalte at hun savnet å ha tid til å hjelpe og utvikle hver enkelt elev i kroppsøvlingsstimene. På bakgrunn av dette kan det virke som at de tre deltakerne opplevde at de kunne praktisert faget på en bedre måte dersom rammene var bedre. Dette ville trolig også gjort at elevene lærte mer i faget. I hvor stor grad mangelen på utstyr, ressurser og plass påvirket den profesjonelle utviklingen til de tre deltakerne negativt er vanskelig å si, men på bakgrunn av det de fortalte kan det tyde på at praksisen deres ble påvirket negativt. På en annen side kan utstyrs- og ressursmangelen ha gjort at de utviklet seg selv og sin egen praksis fordi de måtte være kreative innenfor de rammene de allerede hadde.

Når det gjelder hvordan de ulike skolene la opp kroppsøvlingsundervisningen, underviste tre

av deltakerne sammen med en annen kroppsøvingslærer, mens de tre andre underviste alene. Ved de tre skolene der kroppsøvingslærerne underviste sammen, underviste de enten to klasser eller et helt trinn. Selv om to kroppsøvingslærere underviste to klasser sammen, hadde de ansvar for sin egen klasse når det gjaldt vurdering. Det at det ved tre skoler ble lagt opp til at to kroppsøvingslærere underviste enten to klasser eller ett trinn sammen, kan trolig ha gjort at praksisen deres ble noe annerledes enn hvis de hadde undervist en klasse alene. Å undervise alene eller sammen med en annen kroppsøvingslærer påvirker nok praksisen og den profesjonelle utviklingen. Spørsmålet her er om deltakerne opplevde skolenes praksis som positiv eller negativ for sin egen praksis og profesjonelle utvikling.

*Det hindrer meg litt når vi er to og to kroppsøvingslærere sammen. Jeg føler meg friere når jeg er alene med en klasse, for da kan jeg gjøre mer det jeg vil. Så jeg merker det hindrer litt når vi alltid skal ha timer sammen (Solveig).*

Man kan se at Solveig opplevde det å ha kroppsøvingsundervisningen sammen med en annen kroppsøvingslærer som negativt. Hun følte seg mye friere når hun var alene med en klasse, fordi hun da kunne gjøre mer av det hun selv ville. I løpet av intervju samtalen fortalte hun blant annet at hun likte *”veldig godt turn, men det gjør ikke de andre lærerne. (...) de prøver å kutte det ut.”* Solveig var også den deltakeren som, som tidligere påpekt, forandret litt på undervisningen i sine egne timer uten at hun fortalte det til de andre kroppsøvingslærerne. Å forandre på undervisningen gjorde hun når hun var alene med en klasse, og ikke underviste sammen med den andre kroppsøvingslæreren. Det kan derfor virke som at det å ha kroppsøvingsundervisning sammen med en annen kroppsøvingslærer i Solveigs tilfelle var negativt for hennes praksis og profesjonelle utvikling. Noe av grunnen til det kan nok henge sammen med at Solveig arbeidet på en stabil og gammel skole som *”gikk på gamle tradisjoner,”* og at kollegaene ikke så på Solveig som en ressurs. Det virket som kollegaene var mer opptatt av å på en diskret måte fortelle henne *”hvordan det gjøres her”*, og at skolekoden eller kollegaene ikke var åpne for forandring – slik både Arfwedson (1984, s. 53) og Jenssen og Roald (2012, s. 121) viser til. Den kroppsøvingslæreren som Solveig underviste sammen med var også den som hadde mest erfaring i kroppsøvingsfaget, og som hadde arbeidet på skolen i mange år. Med bakgrunn i det tolkes det dithen at Solveig underviste sammen med en kodebærer, og da kan det kanskje være forståelig at hun var forsiktig med å komme med forslag til forandringer.

Det var på Solveigs skole at de også hadde det samme opplegget både i åttende, niende og tiende, og sånn hadde det alltid vært.

*Jeg har ikke så mye valg her, for her kjører vi ett opplegg. Da har jeg emner hvor jeg ikke føler meg fullt så kompetent, men det er bare positivt synes jeg (Solveig).*

Selv om Solveig opplevde det å ha kroppsøvningsundervisning sammen med en annen kroppsøvningslærer som negativt, kan mye tyde på at hun var positiv til at hun måtte undervise i emner som hun ikke behersket like godt som andre. Det kan trolig ha gjort at hun utviklet ferdighetene og kompetansen sin, som igjen mest sannsynlig påvirket praksisen og den profesjonelle utviklingen hennes i positiv retning. Espen var også en deltaker som underviste elevene i emner som han ikke behersket like godt, selv om han underviste klassen alene. Han så positivt på det å undervise elevene i emner han ikke behersket godt fordi *”det viser jo elevene at vi ikke er perfekte vi heller, og det er jo en bra ting.”*

Hanne, som også underviste klassen alene, fortalte at hun satte fokus på emner som hun ikke behersket godt, men at hun i den forbindelse brukte *”alternative metoder som gjør at de (elevene) får bevege seg til musikk, og lage litt danser selv. Jeg lager ikke dansen.”* Det at Hanne ikke brukte seg selv når hun hadde dans, kan tolkes dithen at hun egentlig satte fokus på emner som hun selv behersket godt, selv om hun mente at hun ikke gjorde det. Kanskje hun hadde utviklet seg selv og sin egen praksis hvis hun hadde undervist i dans selv? Camilla fortalte at hun av og til brukte elevene når hun for eksempel underviste i fotball, fordi enkelte elever hadde bedre ferdigheter enn henne i akkurat det emnet.

Erlend og Mona var to andre deltakere som hadde kroppsøvningsundervisning sammen med en annen kroppsøvningslærer, men de delte salene i to og hadde ansvar for hver sin gruppe i kroppsøvingstimene. Det kan trolig ha gjort at de ikke opplevde gjeldende praksis slik Solveig gjorde, fordi de ikke underviste begge klassene samlet. På bakgrunn av det underviste de egentlig klassene alene, og ble sannsynligvis ikke påvirket av den andre kroppsøvningslæreren og vedkommende sin praksis. Om gjeldende praksis var positiv eller negativ for Erlends og Monas praksis og profesjonelle utvikling er vanskelig å si noe om, men på spørsmålet om de satte fokus på emner de selv behersket godt, fortalte de:

*Vi prøver å variere, men jeg må være ærlig å si at det nok er høyere kvalitet på det jeg selv har peiling på (Erlend).*

*Vi gjør jo på en måte det når vi jobber to, for da tar jeg det jeg er flinkst på også tar han det han er flinkst på. Også bytter vi halvveis (Mona).*

Ut fra sitatene ovenfor kan det se ut som at både Erlend og Mona underviste i emner de behersket godt. Det kan trolig ha gjort at de ikke utviklet seg i like stor grad som Solveig og Espen, som måtte undervise i emner de ikke behersket fullt så godt. Man kan på bakgrunn av dette stille spørsmål ved om det å kun undervise i emner man behersker godt er positivt eller negativt for kroppsøvingslærerens praksis og profesjonelle utvikling. Erlend og Mona opplevde nok gjeldende praksis som positiv fordi de fikk undervise i emner de behersket, men med tanke på utviklingen og praksisen deres tolkes det likevel som negativt. Ifølge Næsheim-Bjørkvik (2010) mener mange kroppsøvingslærere som har vært noen år i yrket at de har utviklet en undervisningspraksis som de ofte er fornøyde med og funnet rutiner de mener fungerte godt. På bakgrunn av det kan man spørre om nyutdannede kroppsøvingslærere som kun setter fokus på emner de selv behersker godt, lettere utvikler en undervisningspraksis som de er fornøyde med og dermed ikke ønsker å utvikle seg videre. Man kan også stille spørsmål ved om det å undervise en klasse alene lettere gjør at man utvikler en undervisningspraksis som man er fornøyd med, og dermed ikke utvikler seg eller praksisen sin noe videre. Når det er sagt, kan det å undervise en klasse alene kanskje gjøre at man utvikler den fagdidaktiske kompetansen mer enn hvis man for eksempel underviser to klasser sammen med en annen kroppsøvingslærer – så fremt man ønsker å utvikle seg selv og sin egen praksis. Det å undervise en klasse alene krever også trolig mer fagdidaktisk kompetanse enn hvis man underviser sammen med noen, fordi man sitter med alt ansvaret for klassen alene. Ved at kroppsøvingslæreren underviser i emner vedkommende selv behersker godt kan trolig gi elevene et større læringsutbytte, da kroppsøvingslæreren mest sannsynlig har mer kunnskap om hvordan man tilrettelegger for best mulig læring og utvikling. Det kan også være nærliggende å tro at kroppsøvingslæreren kan gi bedre feedback og framovermeldinger i emner som hun behersker godt, fordi hun vet hvordan øvelsene skal gjøres.

Kort oppsummert kan det virke som at skolenes økonomi påvirket tre av seks deltakeres praksis i negativ retning, da de hadde dårlig med utstyr, plass og ressurser. En av seks deltakere opplevde kroppsøvingsundervisningen som negativ for vedkommendes praksis og

profesjonelle utvikling. Dette kan trolig ha sammenheng med at hun underviste sammen med en kroppsøvingslærer som var eldre og mer erfaren, og som virket å være en kodebærer. Man kan stille spørsmålstegn ved om det å undervise en klasse alene også gjør noe med opplevelsen av skolekulturen, fordi man slipper å bli påvirket av andre kroppsøvingslærere og ”kan gjøre hva man vil”. Basert på at Solveig var den som virket å oppleve skolekulturen som negativ, og som også opplevde kroppsøvingsundervisningen som negativ, kan mye tyde på at hvordan kroppsøvingsundervisningen var lagt opp gjorde noe med opplevelsen av skolekulturen.

#### 5.4.4 Samarbeid – positivt eller negativt for de nyutdannede kroppsøvingslærernes praksis og profesjonelle utvikling?

Kollegaene til de nyutdannede kroppsøvingslærerne er de som har størst påvirkning på praksisen og den profesjonelle utviklingen deres, fordi det er disse som er skolekodens bærer og formidler (Arfwedson, 1984, s. 61; 1994). Det er i dag en utbredt forståelse for at lærersamarbeid og kollegialitet er veien å gå for å utvikle lærerarbeidet og iverksette endringer, og det ligger nasjonale føringer på politisk nivå for å utvikle lagarbeidet i skolen (Jenssen & Roald, 2012, s. 132; Meld. St. Nr. 11 (2008-2009), 2009; Meld. St. Nr. 22 (2010-2011), 2011; Meld. St. Nr. 30 (2003-2004), 2004). Som nevnt tidligere skal ”den gode skolen utvikles gjennom fellesskap og samarbeid.” Men er samarbeid veien å gå for at de nyutdannede kroppsøvingslærerne skal utvikle sin egen praksis? Og er det virkelig slik i denne sammenhengen at samarbeid bidrar til utvikling? I en skolekultur vil det ifølge Munthe og Postholm (2012, s. 141) være ulike lærere med ulike syn på læring, lærerarbeidet, elever og på hva lærerens rolle er eller skal være. Hvor åpne lærere er for endring og utvikling gjennom samarbeid med kollegaer er det også stor forskjell på (ibid.).

Når kroppsøvingsundervisningen skal planlegges for året gjøres dette som regel sammen med kroppsøvingslærerne på samme trinn, eller sammen med samtlige kroppsøvingslærere på skolen. Det at kroppsøvingslærerne sitter hver for seg å planlegger, er ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 78) en sjeldenhet. Det ble derfor ansett som interessant å spørre deltakerne om hvordan planleggingen i kroppsøvingsfaget foregikk på deres skoler.

*Vi planlegger i team. (...) vi som har kroppsøving lagte kroppsøvningsplanen for femte, sjette og syvende klasse (Mona).*



*En lager halvårsplanen i kroppsøving hvert halvår, og det er ofte den med mest kompetanse i det, også tar de andre den samme (Camilla).*

*Vi har en felles årsplan for hele trinnet som vi kroppsøvingslærere har satt opp sammen (Espen).*

*Planleggingen foregår trinnvis. Vi legger en helårsplan sammen vi som har kroppsøving (Erlend).*

*Vi sitter på hver vår tue og planlegger (Hanne).*

*Vi lager halvårsplanen i kroppsøving sammen (Solveig)*

Dersom man ser på deltakernes svar foregikk planleggingen i kroppsøvingsfaget ved fire av seks skoler trinnvis i team, mens det ved de to andre skolene ble planlagt individuelt. Det at samtlige kroppsøvingslærere på skolen satt sammen og planla var ikke tilfellet ved noen av skolene. Hvorfor ingen av skolene la opp til at samtlige kroppsøvingslærere satt sammen og lagte planen er vanskelig å si noe om, men det kan være flere grunner til at det var tilfellet. En grunn kan være at kroppsøvingsfagets status hos skoleledelsen gjorde at de ikke satte av nok tid til felles planlegging. Å samle samtlige kroppsøvingslærere på skolen for å lage en progresjonsbasert plan sammen tar tid, og basert på tiden kroppsøvingslærerne hadde passet det kanskje best at det ble planlagt trinnvis i team. En annen grunn kan være at det ikke er vanlig praksis at samtlige kroppsøvingslærere på skolen planlegger halvårets- eller årets kroppsøvingsundervisning sammen. Med tanke på kroppsøvingsfagets status som viktig skolefag kan man anta at det beste hadde vært at samtlige kroppsøvingslærere på skolen hadde laget en progresjonsbasert plan i de ulike idrettene/aktivitetene sammen, slik at elevene ikke møter på det samme hvert år (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 131). Det kan også være nærliggende å tro at det også hadde vært positivt for elevenes læring og utvikling.

Det at planleggingen i kroppsøvingsfaget foregikk trinnvis i team ved fire av seks skoler, er ikke overraskende, da Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 78) blant annet pekte på dette. Det som var interessant var i hvilken grad fagsamarbeidet virket å påvirke de nyutdannede kroppsøvingslærernes praksis og profesjonelle utvikling – enten i positiv, eller negativ retning. Som tidligere påpekt kan fagsamarbeid by på utfordringer fordi kroppsøvingslærerne

blant annet har ulik bakgrunn, utdanning og fartstid i yrket (Arfwedson, et al., 1987, s. 56). Det gjør at de kan ha ulike oppfatninger om hvilke aktiviteter eller idretter det skal undervises i og hvor mye de ønsker å påvirke kroppsøvningsfagets praksis på sin skole.

Solveig ønsket som nevnt tidligere at turn skulle stå på elevenes plan, men dette ønsket ikke de andre kroppsøvningslærerne. Gjennom intervjusamtalen fortalte hun at hun hadde sagt til kollegaene at det var viktig at elevene i alle fall fikk ha litt turn i løpet av de tre årene, men dette gikk ikke hjem hos kollegaene. Basert på det kan mye tyde på at hun ønsket å påvirke kroppsøvningsfagets praksis på sin skole, men at kollegaene hennes ikke var åpne for dette (Munthe & Postholm, 2012).

Ved to av skolene ble det som nevnt planlagt individuelt. Når det gjaldt Camillas skole kunne mye tyde på at grunnen til denne praksisen var at det ikke var så mange kroppsøvningslærere med kompetanse i faget, og dermed lot de den med mest kompetanse lage halvårsplanen – *”også tar de andre den samme.”* Med bakgrunn i det kan det tolkes dithen at de på tross av at det var den med mest kompetanse som laget halvårsplanen, likevel var et forsøk på samarbeid innen kroppsøvningsfaget. Dette fordi at de som underviste i kroppsøving hadde en felles halvårsplan med et felles innhold. I løpet av intervjusamtalen ga Camilla likevel uttrykk for at hun lagte en egen halvårsplan, fordi hun ikke hadde *”lyst til å ha rene idretter. Jeg legger nok fokus på andre ting enn det som er tradisjonelt siden jeg fokuserer på ulike motoriske ferdigheter.”* Hun fortalte i den forbindelse at hun sikkert ikke var så lett å samarbeide med, fordi hun ikke hadde villet ha noe av det som de andre hadde foreslått uansett. Mye kan tyde på at Camilla var en kodebryter, siden hun utfordret den allerede etablerte skolekoden og skolekulturen og valgte å vike fra gjeldende praksis. Ifølge Bergsvik m. fl (2005) og Jenssen og Roald (2012, s. 121) kreves det som tidligere påpekt mot av en nyutdannet å vike fra gjeldende praksis, men selv om Camilla var kodebryter ga hun ikke noe inntrykk av at det hadde oppstått utfordringer for hennes del. Noe av grunnene til det kan henge sammen med at hun var den med mest kompetanse i kroppsøvningsfaget på hennes skole, at hun ble sett på som en ressurs av kollegaene, at skolen var av nyere dato og at skolekoden var åpen og foranderlig. Da Camilla ga uttrykk for at hun var den med mest kompetanse i kroppsøvningsfaget på sin skole, kan man spørre seg fra hvor hun hentet råd hvis hun trengte det, og hva det gjorde med hennes praksis og profesjonelle utvikling.

*Jeg har søkt etter informasjon på udir, Aktivitetsbanken eller via forskning, og har ikke spurt så mange om selve undervisningen. Det er fordi jeg føler at jeg ikke har hatt noen som er på samme utdanningsnivå som meg, og som har den forskningen å henvise til og diskutere rundt (Camilla.)*

Hvis man ser på det Camilla fortalte, kan det tyde på at hun søkte råd og veiledning på ulike nettsteder, istedenfor å spørre kollegaene om råd. Ifølge Makopoulou og Armour (2014) sin undersøkelse, viste de blant annet at nyutdannede kroppsøvingslærere ofte spurte lærere de stolte på om råd – og som hadde den samme tankegangen som dem selv. I Camillas tilfelle kan det virke som hun ikke hadde noen som hadde den samme tankegangen som henne. I løpet av intervjusamtalen ga hun likevel uttrykk for å ha spurt om råd hvis det oppstod ”situasjoner som går ut over kroppsøvingen, for eksempel garderobeproblematikk.” Når det er sagt, kan man spørre om samarbeid var veien å gå for at Camilla skulle utvikle seg selv og praksisen sin videre.

Ved Hanne sin skole kunne mye derimot tyde på at grunnen til at det ble planlagt individuelt i kroppsøvingsfaget hadde med at det ikke var satt av tid til felles planlegging på skolen. Følgende sitat kan belyse dette:

*Vi har ingen felles planleggingstimer, da må vi liksom sette det opp selv. Skolen oppfordrer til å planlegge sammen, men vi gjør det ikke.*

Med utgangspunkt i sitatet og det Hanne fortalte i intervjusamtalen kunne det virke som at grunnen til at det ikke ble samarbeidet, på tross av at skolen oppfordret til det, hadde med tidstyvene å gjøre. Hanne fortalte at hun godt kunne ha samarbeidet med andre, slik at de slapp å ”planlegge alt på nytt for hver gang.” Gjennom intervjusamtalen ga hun likevel ikke uttrykk for at hun opplevde gjeldende praksis som negativ, fordi hun fikk gjøre ”akkurat det hun har lyst til.” Hvor positivt eller negativt det er for Hannes praksis og profesjonelle utvikling at hun fikk gjøre akkurat det hun hadde lyst til vites ikke, men mye kan tyde på at hun opplevde det som positivt.

#### 5.4.5 Veiledning

Ifølge Lauvås og Handal (2014) er det ikke noe nytt at kollegaer hjelper hverandre, slik som vist til i forrige underkapittel. Det som er nytt er den formaliserte og tidsavsatte veiledningen.

Som tidligere påpekt varer en kroppsøvingslærers profesjonelle utvikling hele yrkeslivet. Selv om den starter i utdanningens praksisperioder, fortsetter den når kroppsøvingslæreren starter i læreryrket. Fra høsten 2010 skulle alle nyutdannede lærere bli tilbudt veiledningen fra sin arbeidsgiver (Rambøll, 2014).

Det ble derfor ansett som interessant å høre med deltakerne på hvilke måter de hadde blitt fulgt opp gjennom det første året som nyutdannet.

*Jeg har én time i uken med veiledning. Hver tirsdag sender jeg inn tema til henne, også snakker vi om ulike problemstillinger. Jeg har også én time redusert undervisning i uken, og har også vært på kurs (Mona).*

*Vi har nyansattsamtaler, så får jeg jo én nedsatt undervisningstime i uka. Også har jeg vært på noen kurs, men noen har jeg ikke fått gå på fordi de ikke har hatt anledning til å sette inn vikar. Så det kunne jo vært enda bedre hvis jeg hadde hatt de nyutdannetkursene, men samtidig så klager jeg ikke for jeg føler at jeg får hjelp hvis jeg trenger. De er flinke til å hjelpe til (Camilla).*

*Jeg har vært på masse kurs i forskjellige ting som vi har fokus på her på skolen. I tillegg så har jeg hatt veiledning, og vi hadde mye samtaler. Vi hadde ikke satt opp en fast tid i uka, men både veilederen min og jeg hadde fristilt en halv time eller noe til dialog. Men det tok vi fortløpende, så det fungerte veldig bra. I tillegg så hadde vi også samtaler sammen med en veileder som han hadde med seg fra utdanningsinstitusjonen, fordi han tok veilederutdanning. Fungerte veldig greit (Espen).*

*Inspektør og rektor har vært litt innom. Det var ganske mye i begynnelsen, men har blitt mindre og mindre. Jeg var på kurs i klasseledelse, også hadde jeg veileder det første året. Jeg skulle treffe henne én gang i uken, det ble vel to ganger i måneden. Det er jo ikke alltid så lett å få til. De la uansett fint til rette for at jeg kunne snakke med veileder, så jeg er godt fornøyd med det (Erlend).*

*Enormt bra. Én time i uka har jeg hatt samtale med ei som jobber her, og den timen har blitt satt av på timeplanen (Hanne).*

*Ikke så mye. Jeg hadde en veiledningstime på en halvtime, som ikke handlet om meg. Utenom det har jeg ikke fått noe. Også var jeg på nyutdannetkurset. Vi var fem nyutdannede her i fjor, som en nyutdannet veileder hadde ansvar for. Hun hadde ingen av fagene mine, så jeg hadde en halvtime med hun etter høstferien i fjor. Utenom det så har jeg ikke hatt mindre undervisningstid (Solveig).*

Her kan man se at deltakerne hadde ulike opplevelser og erfaringer tilknyttet veiledning. Ut fra sitatene kom det frem at Mona, Camilla og Hanne hadde en fast tid hver uke var satt av til veiledning, mens Espen og Erlend ikke hadde det. Solveig uttrykte at hun kun hadde hatt én veiledningstime på tretti minutter, som ikke handlet om henne. Mona, Camilla og Espen uttrykte også at de hadde én time redusert undervisningstid i uka, og alle deltakerne utenom Hanne ga uttrykk for at de hadde vært på enten ett eller flere nyutdannetkurs. Det kan også tyde på at fem av seks deltakere virket å være fornøyde med den veiledningen de var blitt tilbudt av arbeidsgiver, selv om veiledningen for Espen og Erlend virket å bli litt mer tilfeldig grunnet ulike utfordringer i skolehverdagen. Solveig var den deltakeren som ga klart uttrykk for at hun ikke var fornøyd med det hun var blitt tilbudt av arbeidsgiver.

Selv om det spriker i hvor mye veiledning hver enkelt deltaker hadde blitt tilbudt, ble samtlige tilbudt veiledning fra arbeidsgiveren sin – slik som Rambøll (2014) viser til. På bakgrunn av det kan man anta det for de fleste av deltakerne var positivt for den profesjonelle utviklingen deres, fordi de gjennom veiledningen forhåpentligvis hadde reflektert over og får svar på ulike problemstillinger. Man kan anta at dette kan påvirke utvikling av lærerrollen i positiv retning. Når det gjelder Solveig, kan mye derimot tyde på at hennes profesjonelle utvikling ikke ble like godt ivaretatt av arbeidsgiveren da hun kun hadde hatt én veiledningstime. Denne uttrykte hun at ikke hadde handlet om henne, samt at veilederen ikke hadde noen av fagene hennes. På bakgrunn av det kan det være at Solveig ikke opplevde at veilederen forstod hennes behov. Studien til Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson (2009) viste blant annet at dersom veilederen forstod den nyutdannedes behov, så kunne veiledningen være en avgjørende og følelsesmessig og psykologisk støtte som hjalp den nyutdannede med å takle både vanskelige situasjoner og gjøre vedkommende mer fornøyd i jobben. På tross av at Solveig hadde den opplevelsen omkring veiledning, kan det være nærliggende å tro at hun likevel hadde mange positive opplevelser i det første yrkesåret sitt. Dette fordi hun uttrykte at hun hadde trivdes ”*veldig bra*” det første yrkesåret sitt.

## 6. Oppsummering og veien videre

I denne studien har følgende problemstillinger blitt belyst:

*1) I hvilken grad oppleves lærestoffet fra kroppsøvlingslærerutdanningen som meningsfylt i møte med praksisfeltet?*

*2) Hvordan oppleves og erfares skolekulturen, og hvilken påvirkning har den på de nyutdannede kroppsøvlingslærernes praksis og profesjonelle utvikling?*

Med utgangspunkt i utvalgt litteratur og ut fra kvalitative intervjuer med seks nyutdannede kroppsøvlingslærere har det blitt forsøkt å få en dypere forståelse for og innsikt i de nyutdannedes opplevelse av kroppsøvlingslærerutdanningen, og deres opplevelser og erfaringer i møte med yrkeslivet. Intensjonen var å kunne si noe om hvor meningsfylt innholdet i utdanningen opplevdes i møte med praksisfeltet. Studien hadde også som formål å avdekke hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplevde og erfarte skolekulturen, og hvilken påvirkning den hadde på praksisen og den profesjonelle utviklingen dem. og opplevelsene og erfaringene med skolekulturen. Det ble også gjort et forsøk på å undersøke hvilken fagdidaktisk kunnskap som gjenspeilet de nyutdannede kroppsøvlingslærernes refleksjoner rundt egen praksis.

For å kunne forstå hvorfor de nyutdannede kroppsøvlingslærerne tenker og handler som de gjør, ble Arfwedson (1984, 1994) brukt som teoretisk ramme. Det var derfor nødvendig å få innsikt i de nyutdannedes bakgrunn, hvorfor de valgte kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen og den fagdidaktiske kunnskapen deres. Grunnen til dette hadde sammenheng med at det muligens ville kunne påvirke studiens resultater.

Hovedgrunnen til at fem av seks deltakere valgte kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen hadde med deres tidligere erfaringer med fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving å gjøre, noe kroppsøvlingslærere ifølge Green (2008, s. 207) og Næss (1998) er kjent for. Én deltaker hadde også blitt inspirert av sin tidligere kroppsøvlingslærer, én hadde blitt inspirert av tidligere medelever mens det for én deltaker var tilfeldig at valget falt på å ta seksti studiepoeng i kroppsøving. Dette vitner om at deltakerne hadde ulike utgangspunkt, erfaringer og forforståelser med seg da de startet på kroppsøvlingslærerutdanningen, noe som

trolig vil påvirke hvilken fagdidaktisk kunnskap de tilegner seg gjennom utdanningen og hvilket lærestoff de opplever som meningsfylt i møte med praksisfeltet (Arfwedson, 1994, s. 44).

Først og fremst kommer det frem at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne hadde tilegnet seg ulik fagdidaktisk kunnskap gjennom utdanningen og dens praksisperioder. Gjennom kroppsøvlingsundervisningen var de opptatt av å ivareta elevenes helse, samtidig som de også ønsket at kroppsøvlingsfaget skulle inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Dette samsvarer med deler av kroppsøvlingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, u.å.). De nyutdannedes oppfattede læreplan, samt at de snakket om mest mulig aktivitet i kroppsøvlingsstimene gjorde at det var nærliggende å tro at de praktiserte en biologisk ideologi i kroppsøvlingsundervisningen. For kroppsøvlingsfagets status som skolefag er trolig ikke det positivt, da en slik praksis ofte er forbundet med trening kontra læring (Crum, 1993a). En av deltakerne virket likevel å ha fokus på elevenes fysisk-motoriske ferdigheter, noe som lettere kan bidra til at kroppsøvlingsfaget blir et viktig bidrag i elevenes allmenndanning og læring i skolen. Deltakerne hadde i tillegg god innsikt i deduktive undervisningsmetoder, mens kunnskap om de induktive virket å være fraværende. Når det gjaldt vurdering, kan det virke som at kunnskapen deres var ulik. Da dette er en av hovedutfordringene med faget (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Arnesen, et al., 2013; Lauvås & Handal, 2014; Næsheim-Bjørkvik, 2010; Oltedal, et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2012a), ble det pekt på som overraskende at utdanningsinstitusjonen og praksisskolene ikke virket å ha større fokus på dette.

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplevde de praktiske emnene som mest meningsfylt i møte med praksisfeltet, og noen nevner også kroppsøvlingsdidaktikken. Dette samsvarer med Mordal Moens (2011) resultater, da kroppsøvlingslærerstudentene i hennes studie blant annet forbandt kroppsøvlingsfaget med å lære ulike idretter og teknikker. Spørsmålet her er om flere tips er veien å gå for å forberede studentene til å bli gode kroppsøvlingslærere. Sett opp mot *De nasjonale retningslinjene* (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, 2010 b) skal studentene tilegne mer enn praktiske ferdigheter gjennom utdanningen. Enkelte av deltakerne opplevde også utdanningens praksisperioder som meningsfulle, selv om læringsutbyttet til de nyutdannede kroppsøvlingslærerne virker å være avhengig av praksisskole, praksislærer og deres veiledningskompetanse.

Studien viser også at fire av seks deltakere gir klart uttrykk for at utdanningen påvirket deres allerede etablerte tanker og ideer om hvordan de skulle utøve rollen sin som fremtidige kroppsøvlingslærere. Det er derfor nærliggende å tro at disse ikke tolket budskapet i tråd med sine egne forestillinger om yrket, og ble oppfordret til refleksjon omkring ulike temaer og problemstillinger gjennom utdanningen. Tre av seks deltakere opplevde også at året forberedte de til å arbeide som kroppsøvlingslærere. Her trekkes tipsene og øvelsesbanken igjen frem som grunnen til at de var forberedt til å arbeide som kroppsøvlingslærere.

Ingen av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ga uttrykk for at overgangen deres fra student til yrkesutøver opplevdes som sjokkartet. Selv om ingen av deltakerne opplevde overgangen som sjokkartet, var det likevel tre deltakere som opplevde utfordringer og overraskelser. Samtlige deltakere i denne studien opplevde også stor trivsel i møtet med yrket, og at både ledelse og kollegaer tok dem godt imot. De opplevde at de ble inkludert i skolens fellesskap. Det som derimot opplevdes ulikt var hvordan de ble sett på og mottatt faglig.

Fem av seks deltakere opplevde skolekulturen som positiv. Fire av deltakerne som arbeidet på eldre skoler opplevde skolekulturen som positiv, og skolekoden som åpen for forandring. Noen av deltakerne opplevde også at de ble sett på som ressurser av kollegaene, og fikk påvirke gjeldende skolekultur før de inngikk i skolens faglige fellesskap. Dette er interessant, ettersom det ikke samsvarer med det både Arfwedson (1984) og MacPhail og Tannehill (2012) fant en tendens til. Det kan derfor se ut som at skolens alder i denne studien ikke hadde noe å si for hvordan de nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplevde og erfarte skolekulturen, og i hvilken grad den påvirket deltakernes praksis og profesjonelle utvikling. Basert på denne studien resultater kan mye tyde på at det avhenger mer av om man arbeider på en barne- eller ungdomsskole.

Skolens økonomi påvirket tre av seks deltakeres praksis i negativ retning, da de hadde dårlig med utstyr, plass og ressurser. En av seks deltakere opplevde kroppsøvlingsundervisningen som negativ for vedkommendes praksis og profesjonelle utvikling. Dette kan trolig ha sammenheng med at hun underviste sammen med en kroppsøvlingslærer som var eldre og mer erfaren, og som virket å være en kodebærer. Samarbeidet virket å innvirke ulikt på deltakernes praksis og profesjonelle utvikling, da det var avhengig av hvordan planleggingen ved skolene foregikk og hvem deltakerne spurte om råd hvis de trengte det. Selv om det spriket i hvor mye veiledning hver enkelt deltaker hadde blitt tilbudt på sin arbeidsplass, ble samtlige tilbudt



veiledning fra arbeidsgiveren sin.

### 6.1 Implikasjoner for videre forskning

Gjeldende studie har for det første sett nærmere på i hvilken grad lærestoffet fra kroppsøvingstudningen oppleves som meningsfylt i møte med praksisfeltet. Gjennom dette arbeidet tyder mye på at det er de praktiske emnene som oppleves som mest meningsfylt i møte med praksisfeltet, samtidig som kroppsøvingdidaktikken og utdanningens praksisperioder til dels også oppleves som meningsfull. På bakgrunn av det kunne det vært interessant å sett nærmere på dette, kanskje ved bruk av kvantitativ metode. Man kunne for eksempel. Basert på at de nyutdannede kroppsøvingslærernes fagdidaktiske kunnskap virket å være ulik, hadde det også vært interessant å gjennomføre en undersøkelse ved utdanningsinstitusjoner som tilbyr seksti studiepoeng i kroppsøving. Dette kunne blitt gjort rett før studentene var ferdig utdannet, for å sjekke hvilken fagdidaktisk kunnskap de hadde tilegnet seg gjennom utdanningen - som igjen kunne gitt utdanningsinstitusjonene en indikasjon om hvor ”skoen trykker”.

Da det også virker som praksisperiodene ga deltakerne ulikt læringsutbytte, ville det vært spennende å studere gjeldende felt nærmere. En tanke kunne kanskje vært å fokusere på praksisskolene og/eller lærerene, og blant annet funnet indikasjoner på:

1. hvorfor de ønsker å være praksislærere / praksisskole
2. i hvilken grad praksislæreren støtter studentene i læringen
3. om praksislæreren har utdanning i faget til studentene

For å få bedre innsikt i dette kunne både intervju og videoopptak (observasjon) blitt anvendt.

Gjeldende studie har for det andre sett nærmere på nyutdannede kroppsøvingslæreres opplevelse av og erfaring med skolekulturen, og hvilken påvirkning den har på deres praksis og profesjonelle utvikling. Gjennom dette arbeidet tyder mye på at deltakerne som arbeidet på barneskolen ble mindre påvirket av skolekulturen. På bakgrunn av det kunne det vært interessant å forske videre på dette, for å finne ut om nyutdannede som får jobb på ungdomstrinnet påvirkes mer av skolekulturen.

## Referanseliste

- Amundsen, P. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 39-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: Utveckling, mål, kompetens - ett didaktisk perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving - problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in swedish peh - problems of validity, comparability and fairness. *European physical education review*, 16(2), 97-115.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Forlaget Tanum-Norli AS.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G., Arfwedson, G. & Haglund, S. (1987). *På vei mot kateteret: En bok for lærere/øvingslærere/veiledere i lærerhøyskolene og for blivende og nyutdannede lærere*. Oslo: TANO.
- Armour, K. & Jones, R. L. (1998). Physical education, teachers' lives and careers: Pe, sport and educational status Lastet ned fra [https://www.amazon.com/Physical-Education-Teachers-Careers-Educational/dp/0750708174?ie=UTF8&\\*Version\\*=1&\\*entries\\*=0](https://www.amazon.com/Physical-Education-Teachers-Careers-Educational/dp/0750708174?ie=UTF8&*Version*=1&*entries*=0)
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje." Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Backman, E. & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in sweden. *Physical education and sport pedagogy*, 21(2), 185-200.
- Ball, A. F. (2013). Learning to teach in a complex interconnected world. *Theory into Practice*, 52(1), 31-41.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordisk Pedagogik*, 25, 67-77.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bradbury, L. U. & Koballa, T. R. (2007). Mentor advice giving in an alternative certification program for secondary science teaching: Opportunities and roadblocks in developing a knowledge base for teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 817-840.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Burton, L. J. & Vanheest, J. L. (2007). The importance of physical activity in closing the achievement gap. *Quest*, 59(2), 212-218.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: En sjokkartet opplevelse? I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt Forlag.

- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014 a). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 189-211.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014 b). Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer? Lastet ned 20. Februar, 2016, fra <http://www.aftenposten.no/viten/Hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-vare-nyutdannet-larer-93294b.html>
- Crum, B. (1993a). Conventional thought and practice in physical education: Problems and teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Crum, B. (1993b). The identity crisis of pe - to teach or not to be, that is the question. *Boletin*, 7(8), 133-148.
- Crum, B. (2012). How to pave the road to be a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53-64.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2011). Når "praksissjokket" er over: Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre skole, Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 3, 76-81.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(94), 28-40.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issues of gender equalities. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- Elnan, I. & Sando, O. J. (2013). Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppøvningsfaget. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (red.), *Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet fou i lærerutdanning* (s. 73-81). Trondheim: Akademika forlag.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Evans, J., Davies, B. & Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender. *Sport, Education and Society*, 1(2), 165-183.
- Evans, J. & Williams, T. (1989). 'Moving up and getting out: The classed and gendered opportunities of physical education teachers'. I T. Templin & P. Schempp (red.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (s. 235-251). Indianapolis IN: Benchmark Press.
- Fibæk Laursen, P. (2002). Man skal lære noget! *Idræt*, 3, 4-7.
- Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn Lastet ned fra [https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/teknologiledelse/sintef\\_a18011\\_oppfatninger-av-studiekvalitet-i-larerutdanningen-blant-studenter-larerutdannere-ovingslarere-og-rektorer.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/teknologiledelse/sintef_a18011_oppfatninger-av-studiekvalitet-i-larerutdanningen-blant-studenter-larerutdannere-ovingslarere-og-rektorer.pdf).
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn Lastet ned fra [https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/teknologiledelse/sintef\\_a18011\\_oppfatninger-av-studiekvalitet-i-larerutdanningen-blant-studenter-larerutdannere-ovingslarere-og-rektorer.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/teknologiledelse/sintef_a18011_oppfatninger-av-studiekvalitet-i-larerutdanningen-blant-studenter-larerutdannere-ovingslarere-og-rektorer.pdf).

- Fransson, G. (2001). Den första tiden - en forskningsöversikt med fördjupningar. I G. Fransson & Å. Morberg (red.), *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket* (s. 186-215). Lund: Studentlitteratur.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Graber, K. (2001). Research on teaching in physical education. I V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching* (Fourth utg., s. 491-519): American Educational Research.
- Green, K. (2003). *Physical education teachers on physical education: A sociological study of philosophies and ideologies*. Chester: Chester Academic Press.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.
- Griffin, L., Dodds, P. & Rovegno, L. (1996). Pedagogical content knowledge for teachers: Integrate everything you know to help students learn. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 67, 58-61.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg., s. 441-470). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gundem, B. B. (1993). Mot en ny skolevirkelighet? : Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv Lastet ned fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/412002c7beac8b1b8b82430d905a87d8?lang=no - 0>
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanssen, B. & Helgevold, N. (2010). "Å trå over dørstokken". Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 217-233).
- Hardman, K. (2000). Worldwide survey of the state of school physical education, final report. Manchester: University of Manchester.
- Hardman, K. (2007). Current situation and prospects for physical education in the european union. Brussels: Directorate General Internal Policies of the Union.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G. & Østrem, S. (2013). Veiledningsamtaler i lærerstudenters praksisperioder - innhold og prosesser. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (red.), *Fou i praksis 2013 conference proceedings* (s. 133-141). Trondheim: Akademia forlag.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G. & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-137.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 207-216.
- Hoveid, M. H. (2010). Filosofiske perspektiver på lærerens læring og profesjonsutvikling. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 173-192). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Huse Amundsen, I. (2014, 30.september). Slik skal regjeringen løfte lærerne, *VG*. Lastet ned fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/slik-skal-regjeringen-loefte-laererne/a/23306173/>

- Jakhelln, R. (2007). Ny og fremmed på arbeidsplassen - hvilke muligheter? *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring* (s. 67-82). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119-135). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Jordell, K. Ø. (1982). Det første året som lærer: En spørreundersøkelse *UIT-rapport nr. 3/1982*
- Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller...? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Doktorgradsavhandling, Umeå universitet, Umeå.
- Keay, J. (2009). Being influenced or being an influence: New teachers' induction experience. *European physical education review*, 5(2), 225-247.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.
- Kolle, E., Støren Stokke, J., Hansen, B. H. & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i norge: Resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Lastet ned fra <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge/Publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010 a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. - 7.Trinn*. Lastet ned fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. (2010 b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. - 10. Trinn*. Lastet ned fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. (Rapporter 2014/30). Statistisk Sentralbyrå Lastet ned fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>.
- Larsson, L. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott. Idrottslärares studenters möte med utbildningen*. Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(1), 107-116.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim. Lastet ned fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lægende, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I Ø. Lægende (red.), *Skolekultur i fokus* (s. 12-34). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Macphail, A. & Tannehill, D. (2012). Helping pre-service and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: " Who is going to listen to you anyway?". *Quest*, 64(4), 299-312.
- Maivorsdotter, N., Lundvall, S. & Quennerstedt, M. (2014). Being a competent athlete or a competent teacher? Aesthetic experiences in physical education teacher education. *European physical education review*, 20(3), 407-422.
- Makopoulou, K. & Armour, K. (2014). Possibilities and challenges in teachers' collegial learning. *Educational Review*, 66(1), 75-95.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mathisen, K. (2007). Nyutdannede lærere som ressurs i skolen *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Mawer, M. (1996). *The effective teaching of physical education*. London: Longman.
- Mccaughtry, N. & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 355-368.
- Meld. St. Nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. Nr. 19 (2014-2015). (2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. Nr. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. Nr. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. Nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Mordal Moen, K. (2011). *"Shaking or stirring"? - a case-study of physical education teacher education in norway*. Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole. Lastet ned fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171359/1/Moen\\_2011.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171359/1/Moen_2011.pdf)
- Mordal Moen, K. & Green, K. (2013). Physical education teacher education in norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823.
- Mordal Moen, K. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434.
- Mordal-Moen, K. & Frenning, I. (2015). Mye idrett - noe refleksjon - svak kobling: En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppøving i grunnskolelærerutdanning 1.-7.Trinn. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 187-206.

- Mordal-Moen, K. & Standal, Ø. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 111-126.
- Mordal-Moen, K. & Standal, Ø. (2016). Practicum in physical education teacher education: An educational partnership? *SAGE Open*, 1-10.
- Morgan, K., Sproule, J. & Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviors that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European physical education review*, 11(3).
- Munthe, E. & Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Nesh. (2006, 17.januar). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi Lastet, 2016, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Neumann, C. B. & Neimann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Norges Idrettshøgskole. (2015). Nytt nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag Lastet ned 11.11, 2015, fra <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyhetsarkiv/2015/november/nytt-nettverk/>
- Nou. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole, Vol. 7. Lastet ned fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>
- Nsd. (u.å., 17.januar). Om nsd Lastet, 2016, fra <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2012). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 19(2), 123-135.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2005). Kroppsøving - et av skolens hovedfag? I M. Lea (red.), *Tidvise skrifter nr. 54: Vekst og utvikling - lærerutdanninga i stavanger 50 år* (s. 189-200). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingfaget?* Paper presentert på Philosophy of science with ethics, Universitetet i Stavanger.
- Næss, F. D. (1998). *Tales of norwegian physical education teachers: A life history analysis*. Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Oecd. (2011). Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world Lastet ned fra <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationaleled/background.pdf>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2008). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K. & Vasset, T. (2015). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett - betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppssøving - et viktig bidrag i elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(97), 155-166.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourses*. Doktogradsavhandling, Oslo. Lastet ned fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/ottesen%5B1%5D.pdf>
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? I T. Templin & J. K. Olson (red.), *Teaching in physical education* (s. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pressemelding. (2016). Slik blir den nye lærerutdanningen Lastet ned 29.11, 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Pühse, U. & Gerber, M. (2006). *International comparison oh physical education: Concepts - problems - prospects*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Rambøll. (2014). Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014 Lastet ned fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager\\_v\\_eiledningsordningen\\_kartlegging.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_v_eiledningsordningen_kartlegging.pdf)
- Richards, A. K. & Templin, T. J. (2011). The influence of a state mandated induction assistance program on the socialization of a beginning physical education teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 340-357.
- Rovegno, I. (1992). Learning to teach in a field-based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8, 69-82.
- Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: School culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 269-279.
- Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. I S. Silverman & C. Ennis (red.), *Student learning in physical education* (2. utg., s. 295-310). Champaign: Human Kinetics.
- Ruiz, B. M. & Fernández-Balboa, J. M. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 243-264.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket: I møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. S. Hansen (red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (s. 235-251). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Skar Manger, M., Scott Brunborg, G. & Wold, B. (2009). Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005: Norske resultater fra studien "helsevaner blant skoleelever. En who-undersøkelse i flere land." (Vol. 3/2009): Universitetet i Bergen.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Selander, S. (2001). Att träda in - och upptas - i ett yrke. I G. Fransson & Å. Morberg (red.), *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket* (s. 305-316). Lund: Studentlitteratur.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. California: Mayfield Publishing Company.



- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solmon, M. A., Worthy, T. & Carter, J. A. (1993). The interaction of school context and role identity of first-year teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 313-328.
- Sparkes, A. C. & Templin, T. (1992). Life histories and physical education teachers: Exploring the meanings of marginality. I A. Sparkes (red.), *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions* (s. 118-145). London: The Falmer Press.
- Standal, Ø., Mordal Moen, K. & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of norwegian physical education students teachers. *European physical education review*, 20, 165-178.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.
- Stroot, S. A. & Williamson, K. M. (1993). Issues and themes of socialization into physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 337-343.
- Templin, T. & Schempp, P. G. (1989). Socialization into physical education: Its heritage and hope. I T. Templin & P. G. Schempp (red.), *Socialization into physical education: Learning to teach*. Indianapolis: Brown & Benchmark.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2005). *Research methods in physical activity* (Fifth utg.). Champaign: Human Kinetics.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 165-175.
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' knowledge. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (red.), *The handbook of physical education* (s. 502-515). London: Sage.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Endringer i faget kroppsøving udir-8-2012 Lastet ned 27.7, 2016, fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). Læreplanverket for kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen Lastet ned 16. Februar, 2016, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for kunnskapsløftet udir - 1 - 2014 Lastet ned 16.02, 2016, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2015-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2015-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/ - a2.2>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Læreplan i kroppsøving Lastet ned 15.02, 2016, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>
- Velija, P., Capel, S., Katene, W. & Hayes, S. (2008). Does knowing stuff like pshe and citizenship make me a better teacher? Student teachers in the teacher training figuration. *European physical education review*, 4(3), 389-406.
- Wille, H. P. (2009). Sosialisering. I R. Svanberg & H. P. Wille (red.), *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 218-242). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281-290.

- You, J. (2011). Portraying physical education-pedagogical content knowledge for the professional learning of physical educators. *Physical Educator*, 68(2), 98-112.
- Østrem, S. (2008). Innledning: Det store spranget - ny som lærer i skole og barnehage. I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 9-19). Trondheim: Tapir Akadeisk Forlag.
- Østrem, S. (2010). Læreres profesjonell utvikling - hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 141-156). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Aasland, E. (2014). *En kunnskapsteoretisk drøfting av kunnskapsbegrepet i kroppsøvingsfagets læreplan*. Paper presentert på Kunnskapsteori i lærerutdanningen, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Aasland, E. & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I P. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og dannelse* (s. 125-138). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Invitasjon til potensielle deltakere

#### **Invitasjon til deltakelse i masterprosjektet ”Kroppsøvlingslærerens utdanning og praksis”**

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med min mastergradsavhandling. Avhandlingens tema er nyutdannede kroppsøvlingslæreres opplevelse av kroppsøvlingslærerutdanningens nytte og lærerkulturens påvirkning på kroppsøvlingslærerens praksis og profesjonelle utvikling. Det er dine hverdagserfaringer jeg er interessert i å høre om, fordi det er du som vet hvordan dette oppleves. Forskningsprosjektet er kvalitativt rettet hvor din deltakelse går ut på å delta i et intervju på rundt førtifem minutter. Spørsmålene vil handle om arbeidshverdagen din som kroppsøvlingslærer, og hvilke opplevelser og erfaringer du har som nyutdannet. Studiens målgruppe er nyutdannede lærere som har tatt 60 studiepoeng i kroppsøving som en del av sin grunnskolelærerutdanning. Du må ha hatt ditt første år i yrket skoleåret 2014-2015, og ønsket er at du har hatt kroppsøving på mellom første og tiende trinn.

Jeg håper at du ønsker være deltaker i prosjektet mitt, og ber deg tenke gjennom om du ønsker delta.

Hvis mer informasjon er ønskelig kan du ta kontakt med meg på telefon 984 69 210, eller sende meg en mail på [sb.byberg@stud.uis.no](mailto:sb.byberg@stud.uis.no). Min veileder Gro Næsheim-Bjørkvik kan også kontaktes på [gro.naesheim@uis.no](mailto:gro.naesheim@uis.no).

**Med sportslig hilsen**

Sissel B. Hegerland-Byberg

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Kroppsøvlingslærerens utdanning og praksis”**

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

Jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap – idrett/kroppsøving ved Universitetet i Stavanger, og holder nå på med min mastergradsavhandling. Avhandlingens tema er nyutdannede kroppsøvlingslærerens opplevelse av kroppsøvlingslærerutdanningens nytte og lærerkulturens påvirkning på kroppsøvlingslærerens praksis og profesjonelle utvikling. Det er dine hverdags erfaringer jeg er interessert i å høre om, fordi det er du som vet hvordan dette oppleves.

For å finne ut av det overnevnte ønsker jeg å intervju seks nyutdannede kroppsøvlingslærere som hadde sitt første år i yrket skoleåret 2014-2015. Spørsmålene vil handle om arbeidshverdagen din som kroppsøvlingslærer, og hvilke opplevelser og erfaringer du har fått som nyutdannet. Båndopptaker vil bli benyttet i intervjuet, og det vil ta rundt førtifem minutter å gjennomføre. Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjektet blir vi sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Deltakelse i prosjektet er helt frivillig, og du har muligheten til å trekke deg når som helst underveis i prosjektet uten begrunnelse. Alle innsamlede data om deg vil bli slettet og anonymisert dersom du trekker deg. Opplysninger som fremkommer gjennom intervjuet blir behandlet konfidensielt, slik at du ikke gjenkjennes i mastergradsavhandlingen.

Transkripsjonene vil ikke inneholde personopplysninger. Lydopptakene slettes fortløpende etter transkripsjon. Alle personopplysninger vil anonymiseres senest ved prosjektslutt i juli 2016.

Dersom du ønsker delta i dette prosjektet ønsker jeg at du også leser og underskriver samtykkeerklæringen som er vedlagt. Hvis mer informasjon er ønskelig kan du ta kontakt med meg på telefon 984 69 210, eller sende meg en mail på [sb.byberg@stud.uis.no](mailto:sb.byberg@stud.uis.no). Min veileder Gro Næsheim-Bjørkvik kan også kontaktes på [gro.naesheim@uis.no](mailto:gro.naesheim@uis.no).

Gjeldende studie er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

### **Med sportslig hilsen**

Sissel B. Hegerland-Byberg

Dues vei 40

4023 Stavanger

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og lest informasjonen om studien, og har lyst til å være deltaker.

---

(dato, prosjektdeltakers signatur)

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv til deltakernes skoleledere

#### **Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet ”Kroppsøvingslærerens utdanning og praksis”**

Kjære skoleleder ved (...) skole

Jeg, Sissel B. Hegerland-Byberg, er masterstudent ved Universitetet i Stavanger og holder på med min mastergradsavhandling. (...) er lærer ved deres skole og har takket ja til å delta i prosjektet mitt. Det er derfor ønskelig å informere om dette.

Avhandlingens tema er nyutdannede kroppsøvingslæreres opplevelse av kroppsøvingslærerutdanningens nytte og lærerkulturens påvirkning på kroppsøvingslærerens praksis og profesjonelle utvikling. Forskningsprosjektet er kvalitativt rettet hvor deltakelsen går ut på å delta i et intervju på rundt førtifem minutter. Spørsmålene vil handle om arbeidshverdagen som kroppsøvingslærer, og hvilke opplevelser og erfaringer man har som nyutdannet. Alt som er identifiserbar informasjon, som skolens navn, elever og lærere vil bli anonymisert.

Det finnes lite forskning om nyutdannede kroppsøvingslæreres møte med praksisfelt og hvordan lærerkulturen påvirker deres praksis og profesjonelle utvikling. Gjeldende undersøkelser kan komme frem til ny og nyttig kunnskap som er viktig for å både grunnskolelærerutdanningen, kommende kroppsøvingslærere og den norske skolen. Å undersøke dette området ses på som nyttig, for å finne ut hvordan overgangen fra student til yrkesutøver er.

Hvis mer informasjon er ønskelig kan du ta kontakt med meg på telefon 984 69 210, eller sende meg en mail på [sb.byberg@stud.uis.no](mailto:sb.byberg@stud.uis.no). Min veileder Gro Næsheim-Bjørkvik kan også kontaktes på [gro.naesheim@uis.no](mailto:gro.naesheim@uis.no).

**Med sportslig hilsen**

Sissel B. Hegerland-Byberg



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

## Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Gro Næsheim-Bjørkvik

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.01.2016

Vår ref: 46039 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46039

*Kroppsøvlingslærerens utdanning og praksis*

*Behandlingsansvarlig*

*Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Gro Næsheim-Bjørkvik*

*Student*

*Sissel Beate Hegerland-Byberg*

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

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

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46039

Det er oppgitt at deltakerne blant annet kan bli rekruttert (at førstegangskontakt opprettes) ved at studenten får tilgang til en liste med avgangsstudenter. Dersom dette blir aktuelt forutsetter personvernombudet at utdanningsinstitusjonen har anledning til å utlevere kontaktopplysningene. Alternativt må utdanningsinstitusjonen ta kontakt med potensielle deltakere og videreformidle informasjon om prosjektet på vegne av studenten.



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men følgende setning må presiseres: "Alle opplysninger om deg anonymiseres fra prosjektets oppstart, og båndopptakene blir slettet når datainnsamlingen er ferdig i utgangen av februar 2016." Vi forstår det slik at transkripsjonene anonymiseres, men at lydopptak vil inneholde personidentifiserende opplysninger. Vi foreslår derfor at setningen omformuleres slik: "Transkripsjonene vil ikke inneholde personopplysninger. Lydopptakene slettes fortløpende etter transkripsjon. Alle personopplysninger vil anonymiseres senest ved prosjektslutt i juli 2016".

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 29.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

## **Intervjuguide**

### **Tema 1: Bakgrunn**

Hvorfor valgte du ta kroppsøving som en del av grunnskolelærerutdanningen?

Hvis du ser kritisk tilbake på din tid som kroppsøvingslærerstudent, hvor mye tid brukte du på å sette deg inn i fagstoffet som ble presentert?

- Hvor mye tid brukte du på studiene?
- Hva skulle du ønske du brukte mer tid på?

Kan du fortelle litt om skolen du arbeider på?

- elevantall
- antall ansatte
- ligger i hvilket område

Hvor mange timer i uken underviser du i kroppsøving?

- har du klasser på ulike trinn, eller på samme trinn, eller begge deler?

Hvordan trivdes du i den stillingen du har hadde det første yrkesåret ditt?

Hvis du tenker på læreplanen i kroppsøving, hva er det den sier at du skal lære elevene?

- hva må til for at du skal klare lære elevene det?

### **Tema 2: Grunnskolelærerutdanningen og overgangen fra student til yrkesutøver**

Hvordan følte du overgangen fra student til yrkesutøver var, altså det å være nyutdannet?

Hvordan føler du at året med kroppsøving har forberedt deg til å arbeide som kroppsøvingslærer?

Hvordan ble du mottatt på skolen som nyutdannet lærer?

- av ledelsen?
- kollegaer?

På hvilken måte forberedte ukene du var i praksis deg til jobben som kroppsøvingslærer?

Hva fra utdanningen i kroppsøving har du hatt spesielt mye bruk for i ditt arbeid som kroppsøvingslærer?

Hva mener du ble mest vektlagt i kroppsøvingsundervisningen ved utdanningsinstitusjonen?

- idrettslige ferdigheter?

- teori?

På hvilken måte ble kroppsøvingsundervisningen ved utdanningsinstitusjonen presentert med tanke på at studentene skulle lære å lære bort?

På hvilken måte hadde året med kroppsøving innvirkning på deg som kroppsøvingslærer?

- endret du synet på deg selv som kroppsøvingslærer gjennom året du tok kroppsøving, eller hadde ikke dette innvirkning i det hele tatt?

Er det noe du skulle ønske du hadde mer om da du tok kroppsøving?

### **Tema 3: Kroppsøvingslærerrollen, planlegging og undervisning**

Hva er det beste med å være kroppsøvingslærer?

Hva opplever du som utfordrende ved å være kroppsøvingslærer?

Kan du beskrive en typisk kroppsøvingstime for meg?

Hvilke undervisningsmetoder anvender du i kroppsøvingsundervisningen din?

Føler du at du setter fokus på emner du selv behersker godt når du planlegger undervisning?

Hvordan arbeider du for å få en god relasjon til dine elever?

Hvordan arbeider du med vurdering i kroppsøvingsfaget?

- samarbeider du med noen om vurdering? I tilfelle, hvem?

Hvordan opplever du planleggingen og etterarbeidet av undervisningen din?

Når arbeidsdagen din er over, hvilke tanker gjør du deg når du kommer hjem?

#### **Tema 4: Skolekultur, lærerkultur og samarbeid**

På hvilke måter har du blitt fulgt opp gjennom det første året som nyutdannet?

I hvilke situasjoner har du kjent behov for støtte som nyutdannet kroppsøvlingslærer?

Når du tenker tilbake på ditt første arbeidsår, havnet du i noen situasjoner hvor du var usikker på hva du skulle gjøre?

- hvordan taklet du disse situasjonen?
- på hvilken måte forberedte utdanningen din deg på dette?

Dersom du trenger råd om kroppsøvlingsfaget, hvem er det du spør da?

På hvilke måter har du samarbeidet med ledelse og andre kollegaer det første året?

- foregår planleggingen i kroppsøvlingsfaget i team trinnvis eller individuelt?
- opplever du det utfordrende at det er slik?

Hvordan opplever du at kroppsøvlingsfaget blir gjennomført ved din arbeidsplass?

- Er det i tråd med læreplanen i kroppsøving?
- Hvis det ikke er i tråd med læreplanen; på hvilken måte har du påvirket kollegaene dine til å praktisere faget mer i tråd med læreplanen?

Opplever du at du har blitt påvirket av den praksis og de vaner som finnes her ved skolen du arbeider? I tilfelle, på hvilken måte?

I hvilken grad opplever du at du har fått påvirke kroppsøvlingsfagets praksis her på skolen?

- hvordan går du frem for å prøve påvirke kroppsøvlingsfagets praksis her på skolen

Klarer du å være den kroppsøvlingslæreren du ønsket før du startet i yrket som lærer, eller er det noe som hindrer deg fra å kunne det?

## **Tema 5: Avslutning**

Hva tenker du om fremtiden din som lærer?

På hvilke områder har du utviklet deg som kroppsøvingslærer det første året du har praktisert?

Hva er det mest utfordrende du har opplevd det første året som lærer og kroppsøvingslærer?

Har du opplevd noe du ikke forventet før du startet arbeide som lærer?

Hvis du skulle gitt noen råd til kommende nyutdannede kroppsøvingslærere, hva ville det vært?

Hvis du skulle gitt noen råd til de som utdanner kommende kroppsøvingslærere, hva ville det vært?

Helt til slutt, er det noe vi ikke har snakket om som du gjerne vil tilføye?