



Ny som kroppsøvlingslærer - hvordan oppleves det første året i yrket?

Ingrid Birkelund og Per Midthaugen

SAMMENDRAG

Artikkelen omhandler nyutdannede kroppsøvlingslæreres første år i læreryrket. Oppmerksomheten rettes mot overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, der lærerens opplevelse av relasjonsforhold til elever, foreldre og kollegaer er sentralt. Studiens empiri fremkommer fra semistrukturerte intervjuer med åtte nyutdannede kroppsøvlingslærere som arbeidet sitt første yrkesår skoleåret 2013–2014, ved ungdomsskoler og videregående skoler.

Resultatene viser at alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne følte på et læreransvar som de ikke opplevde i lærerutdanningen. Dette ansvaret handlet om opplevelsen av å stå alene om å ta avgjørelser i utfordrende situasjoner. De opplevde selve kroppsøvlingsundervisningen som minst utfordrende i møtet med læreryrket. I tillegg erfarte de å ha et godt og naturlig relasjonsforhold til sine elever. De nyutdannedes relasjon til elevenes foreldre oppleves som problematisk med tanke på ulik forståelse av kroppsøvlingsfaget. Lærerne opplevde det også som utfordrende å ta del i skolekulturen, fordi de ikke fullt ut ble akseptert som likeverdige med de erfarne kollegaene. Dette gjorde det utfordrende å samarbeide med de erfarne lærerne på skolen.

Nøkkelord: *kroppsøving, nyutdannede lærere, yrkessosialisering, lærer-elev relasjon, skole-hjem-samarbeid, kollegialt samarbeid.*

ABSTRACT

The article deals with newly qualified physical education teachers' experiences from their first year as professionals. Here, attention focused on the transition from education to professional life, and the teacher's experience of relationships with students, parents and colleagues. The study's empirical material emerges from eight semi-structured interviews, where the sample consisted of graduates of physical education teachers who worked their first school year 2013–2014, at middle schools and high schools.

Ingrid Birkelund,
Seksjon for
kroppsøving og
pedagogikk, Norges
idrettshøgskole,
E-post: ingrid.birkelund@nih.no

Per Midthaugen,
Seksjon for
kroppsøving og
pedagogikk, Norges
idrettshøgskole,
E-post: per.midthaugen@nih.no

The findings of the study shows that the newly qualified teachers felt a teacher responsibility that they did not experience in teacher education. This responsibility was about the experience of standing alone in making decisions in challenging situations. They experienced physical education lessons as least challenging in the face of the teaching profession. In addition, they experienced having a good and natural relationship to their students. The teachers' relation to students' parents were perceived as problematic in terms of the graduates and their parents' different understanding of physical education. Teachers experienced it as a challenge to take part in the school culture, because they are not fully accepted as the equals of their experienced colleagues. This made it challenging to influence and collaborate with the experienced teachers at the school.

Keywords: *physical education, newly qualified teachers, teacher socialization, home-school collaboration, teacher-student relationship, teacher collaboration.*

Innledning

Nyutdannede kroppsøvlingslærere har, ifølge Hebert og Worthy (2001), ofte urealistiske forventninger og oppfatninger om undervisning, elever og selve arbeidsplassen, hvilket kan gi et sjokkartet møte med den faktiske yrkesrealiteten. St.meld. nr. 11 (2008–2009) hevder at dagens nyutdannede møter en skole som er mer utfordrende enn noen gang, hvilket kan henge sammen med frafallsproblematikken som Mäkelä, Hirvensalo og Whipp (2014) begrunner med høye forventninger og mål, mange elever med ulike behov, og byråkratiske krav. Ifølge Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) vil 33% av alle nyutdannede lærere i Norge forlate læreryrket i løpet av sine fem første yrkesår. Den politiske interessen omkring overgangen fra utdanning til yrke har vært stor helt siden St.meld 48 (1996–1997) kom med forslag om kandidatår i inngangen til læreryrket. Det ble videre forsøk med veiledningsordning for nyutdannede lærere 1998–2001, samt nasjonale veiledningsordninger finansiert av KD siden 2003. I forlengelsen av dette har det vært nasjonale evalueringer både i 2006, 2015 og 2016, der Rambøll (2016) rapporterer at nytilsatte nyutdannede har positive erfaringer med veiledning. De oppgir at veiledning gir dem trygghet og bidrar til bevisstgjøring av egen kompetanse, at de utvikler seg som yrkesutøvere og blir mer komfortable i egen lærerrolle. For å beholde lærere vedtok Stortinget i 2017 at alle nytilsatte og nyutdannede lærere skal omfattes av den nasjonale ordningen.

Kroppsøving er det eneste praktisk estetiske faget elevene har hvert år gjennom 13 års skolegang. Etter fullført faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag forventes det således dybdekunnskap og kompetanse til å undervise hele grunnopplæringen (Forskrift om rammeplan, 2016). Kroppsøvlingslæreren skal være kvalifisert til å arbeide med læring og utvikling i, om og gjennom ulike bevegelsesaktiviteter i tråd med gjeldende læreplan og lovverk (Forskrift om rammeplan, 2016). Kroppslige ferdigheter er en del av faget (Rugseth, 2015), hvilket gjør lærer og elever svært synlige i gjennomføringen av faget (Aasland & Brøgger, 2013). Dette innholdet utfordrer læreren og elevenes samhandling og inkluderingsprosesser på andre måter enn i andre skolefag (Rugseth, 2015). I tillegg er karakteren elevene får tellende for

opptak til høyere utdanning, hvilket gjør elevvurderingen i kroppsøving like viktig som andre skolefag (Prøitz & Borgen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2018).

Nyutdannede kan oppleve starten av yrkeslivet som utfordrende fordi det forventes at de er fullt ut ansvarlige for sin yrkesutøvelse (Caspersen & Raaen, 2014). De er ifølge Jakhelln (2007) i en spesiell situasjon fordi man må gjennom en sosialiseringssprosess for å bli en profesjonell aktør, der det stilles krav til samhandling med elever, foreldre, kolleger og andre samarbeidspartnere, hvilket krever god relasjonskompetanse (Røkenes & Hansen, 2013). Å lykkes første året som lærer har stor betydning for troen på egne evner og motivasjonen til å bli i yrket (St.meld. nr. 16 (2001–2002)). For å undersøke hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere tilpasser seg yrkeslivet gjennom sitt første år stiller artikkelen følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever nyutdannede kroppsøvingslærere sin yrkessosialisering i sitt første år som lærer?
2. Hvordan opplever nyutdannede kroppsøvingslærere sitt relasjonsforhold med elever, foreldre og kollegaer i sitt første år som lærer?

Tidligere forskning

Nyutdannede lærere opplever generelt overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse som utfordrende. Caspersen og Raaen (2014) forklarer dette ved at overgangen er en periode hvor de nyutdannede beveger seg fra en setting de er fortrolige med, til en mer ukjent setting. Jakhelln (2007) fremhever at man som nyutdannet ikke kan lære alt gjennom utdannelsen fordi læreryrket er komplekst og uoversiktlig, og poengterer at læringsprosessene som starter i utdannelsen også fortsetter i yrkeslivet. Sosialisering av kroppsøvingslærere er en livslang prosess som begynner i barndommen når et individ starter sin skolegang (Lawson, 1983a; 1983b; Templin & Schempp, 1989).

Keay (2009) ser viktigheten av å utforske hvordan nyutdannede kroppsøvingslærere kan påvirke til positiv forandring på skoler hvor det foregår dårlige praksiser. Som nyutdannet kan det oppleves som vanskelig å få anledning til å bruke kunnskapen fra utdannelsen hvis skolekulturene ikke er klare eller åpne for påvirkning (Keay, 2009; Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005). Nyutdannede besitter oppdaterte kunnskaper som er nyttig kompetanse for skolens endrings- og utviklingsarbeid (Jakhelln, 2007; Ulvik & Langørgen, 2012). Ulvik og Langørgen (2012) indikerer at skoler har en vennlig og positiv holdning til nyutdannede lærere, men at de ikke benytter dem som en ressurs for å utvikle og endre skolepraksiser. Dette betyr at den nyutdannede er i en posisjon som kan utfordre de erfarne lærerne til å bryte ut av deres faste rammer (MacPhail & Tannehill, 2012). Keay (2009) påstår at nyutdannede kroppsøvingslærere må bevise at de kan sitt fag, før de fullt ut blir akseptert og får ta del i skolekulturen. Men det krever mot av en nyutdannet lærer å stå frem med egen kunnskap og erfaring som utfordrer en etablert skolekultur (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005), da dette ifølge Hoel (2005) fort blir tolket som et angrep på den

identiteten de etablerte lærerne har opparbeidet seg. Forskningen til MacPhail & Tannehill (2012) viser at nyutdannede kroppsøvlingslærere oppfatter erfarne lærerne som lite reflekterte og forandringsvillige rundt egen faglig og pedagogisk forståelse. Ifølge Keay (2009) blir nyutdannede kroppsøvlingslærere ofte ofre for en ulik maktbalanse mellom erfarne og uerfarne lærere, da de nyutdannede oftest endrer sin praksis for å tilfredsstille de mer erfarne lærerne i skolen.

Ut over dette hevder Hebert og Worthy (2001) at det er viktig at nyutdannede kroppsøvlingslærere selv tar en aktiv rolle i sin inngang i læreryrket, for lettere å kunne oppleve en positiv start på yrkeskarrieren. En nyutdannet kroppsøvlingslærer er aktiv ved å være spørrende, ta ansvar og vise engasjement for arbeidet som skal gjennomføres (Hebert & Worthy, 2001).

Nyutdannedes yrkessosialisering

Sosialiseringssprosessen inn i læreryrket kan anses som en aktiv og personlig prosess mellom den nyutdannede og den aktuelle skolekultur (Caspersen & Raaen, 2014). Lawson (1983a; 1983b) og Templin & Schempp (1989) deler nyutdannede kroppsøvlingslæreres sosialiseringssprosesser inn i tre faser i en yrkessosialisering-modell. Den første fasen omhandler rekruttering til læreryrket, den andre fasen inneholder den faglige forberedelsen gjennom utdanning. Disse to første fasene representerer viktige sosialiseringserfaringer som oppstår før den nyutdannede kroppsøvlingslæreren faktisk går inn i yrket. Den tredje og siste fasen kaller Lawson (1983a; 1983b) og Templin & Schempp (1989) for organisasjonssosialiseringen hvor den nyutdannede kroppsøvlingslæreren tar del i skolen som yrkesutøver. Denne fasen er en prosess som skjer på grunnlag av samhandling og læring av den nyutdannede kroppsøvlingslæreren i møte med skolen. Her skal den nyutdannede kroppsøvlingslæreren få lov og tid til å lære hvordan ting fungerer, og bli kjent og akseptert av skolekulturen (Lawson, 1989).

Lawson (1989) ser på organisasjonssosialiseringen som en prøveperiode der nye lærere oppfattes som utenforstående, som ikke automatisk blir akseptert av de andre lærerne i skolekulturen. Nye lærere må bevise at de kan sitt fag og har funnet sin plass i skolekulturen, før han eller hun blir akseptert og inkludert (Lawson, 1989). Først når en ny lærer blir akseptert som en del av skolekulturen, har den nye læreren anledning til å påvirke skolens utvikling, hvis skolekulturen tillater påvirkning (Keay, 2009).

Lærerens relasjonskompetanse

En lærer er i en yrkesrolle der det stilles krav til samhandling med elever og andre ulike samarbeidspartnere, hvilket krever god relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og samhandle med mennesker man møter i yrkesutøvelsen (Røkenes og Hansen, 2013), og en relasjonskompetent lærer samhandler på en hensiktsmessig måte som gir mening for dette samarbeidet. Ifølge Fransson (2001) er

disse menneskene først og fremst lærere, ledelse, elever og foreldre, som alle påvirker hverandre gjennom et dynamisk samspill. Alle partene skal daglig samvirke på en måte som er til det beste for elevene. Dette kan være vanskelig fordi deres interesser og mål ikke alltid er sammenfallende, hvilket understreker kompleksiteten i lærernes arbeid (Bergem, 2012).

Samhandling- og kommunikasjonskompetanse beskrives som en sentral del av det å være lærer (St.meld. nr 11 (2008–2009)), hvilket krever evne til samarbeid og kommunikasjon med alle aktører i og utenfor skolen. I tillegg fremheves viktigheten av lærerens bidrag i et profesjonelt fellesskap. Det er lærerens ansvar å få en god relasjon til elevene (Grimstæth & Hallås, 2013; Bergem, 2012). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen er viktig i alle former for undervisning, og helt avgjørende for om en lærer lykkes i sin yrkesutøvelse (Nordahl, 2010). Når elever og lærere møtes i skolen etableres det gradvis en relasjon mellom dem (Drugli & Nordahl, 2010). Ifølge Bergem (2012) er denne relasjonen særegen da det er lærerens plikt å stille eleven i sentrum. Positive lærer-elev relasjoner vil være med på å fremme et godt klassemiljø, hvilket gjør at læreren opplever elevgruppen som lite problematisk og lett å undervise (Drugli & Nordahl, 2010). Drugli og Nordahl (2010) hevder at hver enkelt lærer besitter en egen relasjonskompetanse, som er ulik fra lærer til lærer. Noen lærere har en umiddelbar evne til å etablere positive relasjoner, mens andre i større grad strever med dette.

Ifølge Amundsen (2009) oppleves samarbeidet mellom skole og hjem spesielt utfordrende for nyutdannede fordi dette er noe lærerutdanningen gir liten kunnskap om. Foreldre er opptatt av at deres oppfatninger blir tatt hensyn til (Nordahl, 2007), men foreldregruppen er mangfoldig, og det er ulikt hvordan og hvor mye den enkelte forelder involverer seg i barnas skolegang (Westergård, 2012). Foreldre som i liten grad vet hva som forventes av elevene setter ofte spørsmålsteget ved den formative elevvurderingen (Solberg & Solberg, 2011). Elever som opplever at skole og hjem drar i samme retning har større sannsynlighet for en positiv læring og utvikling (Nordahl, Lillejord & Manger, 2010).

Hver enkelt skole består som oftest av en blanding av uerfarne og mer erfarne lærere. Måten det samarbeides på innvirker på den kulturen som skapes (Raaen, 2010). Den nyutdannede besitter kunnskap fra en fersk lærerutdanning, og vil derfor kunne stille spørsmål som de erfarne kan ha oversett, og på den måten åpne for diskusjon som kan føre til mulige endringer (Raaen, 2010). Dette betyr at den nyutdannede er i en posisjon som kan utfordre de erfarne lærerne til å bryte ut av deres faste rammer (MacPhail & Tannehill, 2012). Jakhelln (2007) hevder at der det utvikles en god relasjon mellom de erfarne og de nyutdannede lærerne, vil det kunne skapes ny kunnskap og forståelse for både yrket og skolen. Men det kreves mot av en nyutdannet lærer å stå frem med egen kunnskap som utfordrer den etablerte skolekulturen (Bergsvik, Grimstæth & Nordvik, 2005). Den nyutdannede må først inngå i skolens fellesskap og få kunnskap om skolens virksomhet, før den nyutdannede hensikts-

messig kan påvirke skolekulturen (Bergsvik, Grimsæth & Nordvik, 2005; MacPhail & Tannehill, 2012).

Metodisk tilnærming

Studiens hensikt er å få en dypere innsikt i nyutdannede kroppsøvingslærernes situasjon, slik den oppfattes av studiens intervjupersoner. Kvalitativt semistrukturert intervju er benyttet som metode, og er relevant fordi informasjonen som innhentes er av privat karakter. Det er sosiale fenomener som tidligere har skjedd som er interessante, og denne type informasjon kan ikke observeres av forskeren direkte (Halvorsen, 2008).

Utvalget ble satt ut fra et sett fastsatte kriterier. Informantene skulle ha jobbet sitt første år i yrket skoleåret 2013–2014, som nyutdannet ved sin arbeidsplass. Informantene måtte arbeide ved en ungdomsskole eller videregående skole, og begge kjønn måtte være representert. Informantene måtte arbeide som faglærere i kroppsøving, hvilket tilsier at lærerne har spesiell kompetanse innenfor fagfeltet kroppsøving, samt at hovedvekten i deres stillingsprosent besto av å undervise i kroppsøvingsfaget.

For å komme i kontakt med potensielle deltakere ble e-post og telefon benyttet som kommunikasjonskilde. Rekrutteringen foregikk ved å sende en formell invitasjon med informasjon om prosjektet, og om hva deltakelsen innebar. Ved positivt svar ble prosjektets informasjonsskriv sendt, samt en videre dialog om tid og sted for intervjusamtalen.

Utvalget ble åtte nyutdannede kroppsøvingslærere i alderen 24–30 år, hvor fire menn og to kvinner jobber på ulike ungdomsskoler, og en mann og en kvinne jobber på hver sin videregående skole. Alle innenfor Oslo og Akershus. Fem av informantene hadde en stillingsprosent på 100% sitt første år i yrket, mens de resterende arbeidet 62%, 65% og 70%. Tre av informantene underviste kun i faget kroppsøving, to underviste i kroppsøving i tillegg til et annet undervisningsfag, og de resterende tre informantene underviste i kroppsøving i tillegg til to eller flere undervisningsfag. Utvalgets utdanningsbakgrunn baserer seg på tre ulike utdanningsløp. Fem av informantene har en bachelor i kroppsøving og idrettsfag, to har gått grunnskolelærerutdanning 5–10 med fordypning i kroppsøving, mens en er PPU-utdannet med fordypning i kroppsøving.

Intervjuguiden besto av åpne spørsmål som kretset omkring temaene overgangen fra utdanning til yrkesliv, skolekultur, undervisning, vurdering og lærerens ulike relasjonsforhold. Datainnsamlingen fulgte en intervjuguide med forhåndstruktur, hvilket la opp til at alle intervjupersonene kommenterte de samme spørsmålene. Datamaterialet ble transkribert og videre analysert med en temasentrert analysetilnærming, hvilket Thagaard (2013) hevder er den analysemetoden som egner seg best til undersøkelser som legger opp til en intervjuguide med forhåndstruktur.

Analysen er inspirert av Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2013) sitt syn på en temasentrert analyseprosess. Den endelige analysen som representerer studi-

ens empiri fremkom etter en analyseprosess på fem trinn. Først etter transkriberingen er første trinn å helhetlig lese gjennom hele datamaterialet, for så i andre trinn finne meningsenhetene. I tredje trinn ble datamaterialet kategorisert, før det i fjerde trinn ble tematisert. Trinn fem, den endelige analysen, fremstiller funn omkring de nyutdannede kroppsøvlingslærernes overgang fra utdanning til yrkesliv, samt deres relasjonsforhold til elever, foreldre og erfarne kollegaer. Analyseprosessens formål er å oppnå en gyldig forståelse av hva datamaterialet betyr, hvilket i samfunnsvitenskapen knyttes til en hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009). Hermeneutikken søker etter et dypere meningsinnhold enn det selvsagte (Kvale & Brinkmann, 2009), og bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41). Den hermeneutiske sirkel er et viktig begrep innenfor hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2009), og er fremtredende i studiens analyseprosess. Sirkelen representerer en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom trinnene og helheten i datamaterialet for å oppnå gyldig forståelse av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Prosjektet har vært opptatt av etiske overveielser overfor både informanter og forskerrollen. I henhold til studiens informanter har de underskrevet et informert samtykke, samt blitt anonymisert slik at forskeren hindrer formidling av informasjon som kan påføre deltakerne skade (Thagaard, 2013). Forskeren har et etisk ansvar ovenfor forskningsprosjektet ved å være så nøytral og objektiv som mulig (Neumann & Neumann, 2012). Forskeren som innhentet data er ferdigutdannet kroppsøvlingslærer, og har selv opplevd overgangen fra utdanning til læreryrket. Forskeren kan av den grunn sette seg inn i de nye lærernes situasjon, der forskerens forforståelse kan påvirke studiens gjennomføring og endelige analyse. Ved bruk av kvalitativ metode er det ingen som i praksis klarer å forholde seg tause, nøytrale og upåvirket i en intervju situasjon, noe Neumann og Neumann (2012) påpeker at ikke er noe mål, fordi kunnskap skapes i relasjon mellom forsker og intervju person. Norsk senter for forskningsdata (NSD) godkjente prosjektet i forhold til undersøkelsens datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk.

Resultater

”Den første tiden handlet om å overleve”

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen benytter ulike beskrivende ord når de forteller hvordan de erfarte sitt første år i yrket. Hannah forteller at det handlet om å *overleve*. I tillegg synes hun det var en *skummel* tid hvor hun følte *mye ansvar*. Ida synes også den første tiden i yrket var *skummel*, og Christian bruker ordet *spennende*. Espen synes det var *spesielt*, og han forteller at han var veldig *spent* den første tiden. Torstein bruker ordene *brutalt*, *hektisk* og *utfordrende*, han mener det var en ”heavy *oppgave*” å komme inn som nyutdannet. Runar beskriver også den første tiden som *utfordrende* i likhet med Torstein. Maren følte at den første tiden var veldig *voldsom*, mens Jørgen sier gjentatte ganger at det var *mye nytt* å sette seg inn i, og at den første uka som nyutdannet var *tung*.

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

Alle de nyutdannede hadde forventninger om at inngangen til yrkeslivet ville bli krevende, og en tid som kunne by på en rekke utfordringer. Samtidig virket de veldig klar over at utdannelsen ikke kunne forberede dem på alt yrkesutøvelsen innebærer. Alle forteller at det gikk fint å begynne å jobbe som kroppsøvlingslærere, og at praksisopplæringen var det som gav dem det beste utgangspunkt for å begynne sin yrkesutøvelse. Alle gjenforteller problematiske hendelser de møtte det første året, men ingen de ikke følte de klarte å løse.

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

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen opplevde overgangen fra å være student til å bli yrkesutøver som en periode med økt ansvar, spesielt rundt utfordringer som stiller krav til deres sosiale kompetanse. De påpeker at de gjennom utdannelsen ikke fikk erfare og føle på det fulle ansvaret som lærerrollen krever i utøvelsen av yrket, samtidig som de er usikre på om utdannelsen i det hele tatt kan og har mulighet til å forberede dem på dette.

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

Alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne forteller i likhet med Christian, men på ulike måter, at de følte på en annen type ansvar i sitt første år i yrket, enn de opplevde i de ulike praksisperiodene fra lærerutdanningen. De nevner å ha lite erfaring med kontaktlærerrollen, digitale lærerverktøy, kontakt med foreldre, skolerutiner, samt det å stå alene i utfordrende situasjoner. De mener at praksisopplæringen ikke gav dem et fullstendig bilde av lærerhverdagen, fordi praksislærer fungerer som det ansvarlige bindeleddet mellom studentene og aktørene i og rundt skolen.

"Å undervise elever i kroppsøving er lett"

Det er tydelig at arbeidet med å planlegge og gjennomføre undervisning er den enkleste delen av yrkesutøvelsen, fordi lærerutdanningen gav god faglig kompetanse.

Når jeg hadde kroppsøving så følte jeg at jeg hadde god kontroll (...). Og det kommer jo av at det var en god undervisning på høyskolen (...). Det har aldri vært en

tid hvor jeg har tenkt; ”Ok, nå trenger jeg hjelp. Hva skal jeg gjøre nå?”. Fikk liksom ikke den følelsen (Christian).

Å ha kontroll på egen undervisning er gjennomgående for alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne. De forteller at utdannelsen gav dem spesielt gode ferdigheter i å planlegge og gjennomføre kroppsøvingsundervisning, og at de etter endt utdanning sitter igjen med et godt utgangspunkt for å kunne gjennomføre gode faglige undervisningsopplegg i sine kroppsøvingstimer.

De nyutdannede kroppsøvingslærerne forteller samtidig at elevmassene de underviser både trives og liker kroppsøvingfaget. De påpeker at relasjonen med elevene er viktig, og at denne relasjonen avgjør hvordan undervisningen blir. Ut fra det de nyutdannede kroppsøvingslærerne forteller er selve utdannelsen og den gode relasjonen med elevene hovedgrunnene til at de føler det lite utfordrende å undervise elever i kroppsøving.

”Jeg trodde ikke foreldregrupper skulle være så utfordrende”

De nyutdannede kroppsøvingslærerne opplevde utfordringer omkring relasjonen til elevenes foreldre. Dette svarer Torstein når han blir spurt om hva han følte var mest utfordrende i møtet med læreryrket.

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

Torstein, Jørgen og Maren opplevde relasjonen som veldig utfordrende i sitt første yrkesår. Hannah og Runar kjente også på at denne relasjonen kan være problematisk og tidkrevende. Samarbeidet mellom skole og hjem er utfordrende for de nyutdannede, uavhengig om de arbeider på ungdomsskolen eller i den videregående skolen. De nyutdannede kroppsøvingslærerne føler det er vanskelig å vite hva som er rett og galt å gjøre i forhold til hver enkelt foreldresituasjon.

De nyutdannede erfarer at det er vanskelig å stå alene når foreldre er kritiske til hvordan den enkelte lærer og skolen gjennomfører sin praksis. De opplever at misforståelser oppstår fordi foreldre har lite kunnskap om kroppsøvingfaget.

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

Det er mange av de nyutdannede kroppsøvlingslærerne, i likhet med Christian, som opplever at foreldre tenker at kroppsøvlingsfaget er som når de var unge. Det viser seg at det ofte oppstår konflikt mellom skole og hjem på grunn av foreldrenes manglende forståelse av elevvurdering. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever at foreldre ofte stiller spørsmål hvis de føler at karakterene er urettferdige eller lite forståelig. På bakgrunn av dette ser vi at elevvurdering er et tema alle de nyutdannede kroppsøvlingslærerne nevner som en av de største utfordringene i møtet med yrkesutøvelsen. Lærerne forteller at både elever og foreldre krever å få en grundig tilbagemelding på hvorfor elevene får den karakteren de får. Etter en halvårsvurdering i kroppsøving var gitt opplevde Torstein en hendelse hvor en foresatt reagerte kraftig ved å møte opp på skolen for å konfrontere han direkte.

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

Som tidligere nevnt opplever Hannah og Runar at foreldrerelasjonen er tidkrevende. Christian ytrer også sin frustrasjon over at det ikke er nok tid til å skape gode relasjoner med alle menneskene som tar del i skolen.

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

Christian poengterer at det er nok å skape en relasjon med alle elevene. Faget har få undervisningstimer i uka, og av den grunn har kroppsøvlingslæreren som oftest mange klasser. Dette gjør at lærerne møter et stort antall elever, hvilket i seg selv er utfordrende. I tillegg til å skape gode relasjoner til alle elevene skal man også bygge relasjoner til elevenes foreldre og alle kollegaene på skolen, hvilket oppleves som en vanskelig oppgave, og en utfordring som nødvendigvis ikke bare gjelder nyutdannede som underviser i kroppsøvlingsfaget.

Når de nyutdannede lærerne snakker om deres erfaringer med foreldre i denne studien, viser de evne til å begrunne både fagets formål, elevvurdering og deres rolle i relasjonsforholdet med foreldrene. Med dette viser de evne til å kunne begrunne og reflektere kritisk over egen praksis.

Nyutdannede i møte med erfarne lærere

De nyutdannede kroppsøvlingslærerne fremstår som aktive og modige i sin yrkesutøvelse ved at de tør å si fra, og stå for egne meninger. Alle forstås som veldig engasjerte

og opptatte av å gjøre en god jobb, og forteller at de har spurt kollegaer om hjelp og råd når de har støtt på vanskelige situasjoner.

Vi sitter jo i seksjonsmøter, også er det noen som driver med den testingen, og jeg er ikke redd for å si ifra om at jeg mener at det ikke burde finne sted (Ida).

Sitatet illustrerer de nyutdannedes frustrasjon, men samtidig en evne til å si ifra. Spesielt arbeidet med elevvurdering i kroppsøving er et tema alle de nyutdannede kroppsøvingslærerne følte de måtte forbedre eller endre.

De nyutdannede ble stilt krav til når de begynte å jobbe i læreryrket, og poengterer kravet om at de skal kunne alt i yrkesstarten som spesielt utfordrende. Selv om de fikk forståelse for at de er nyutdannede, måtte de likevel overbevise sine kollegaer om at de kunne sitt fag og hadde noe å komme med, før de fullt ut ble akseptert som likeverdige yrkesutøvere. Flere påpeker at de burde benyttes som en ressurs i skolen, slik at skolen hele tiden er oppdatert på gjeldende læreplan.

Diskusjon

Kroppsøvingslærerens overgang fra utdanning til yrkesliv

Resultatene viser at innholdet i lærerutdanningen gav de nyutdannede gode forutsetninger til å planlegge, gjennomføre og evaluere egen kroppsøvingsundervisning, og poengterer at de opplever å gå inn i yrket med god faglig kompetanse. Empirien viser også at de nye kroppsøvingslærerne var aktive og engasjerte, og hadde realistiske forventninger til yrkesstarten ved selv å ytre forståelse for at de har mindre yrkeserfaring enn erfarne lærere. Hebert og Worthy (2001) hevder at det er mindre sjanse for at nyutdannede kroppsøvingslærere forlater læreryrket om de møter yrket med slike realistiske forventninger. Men kroppsøvingslærerne opplevde også at yrkesutøvelsen medførte ansvar de i liten grad hadde erfart gjennom lærerutdanningen. I praksisopplæringen erfarte de ikke den reelle lærerhverdagen fordi de opplevde at praksislærer automatisk ble et bindeledd mellom studentene og aktørene i og rundt skolen.

Å være fullt ut ansvarlig for sin yrkesutøvelse er ifølge Caspersen og Raaen (2014) utfordrende for nyutdannede lærere. Som ny kroppsøvingslærer hevder Lyngstad (2013) at den profesjonelle kunnskapen utvikles i et yrkeslangt perspektiv, hvilket gjør at de ikke kan lære alt gjennom utdannelsen, da læringsprosessene som starter i utdannelsen fortsetter i yrkesutøvelsen (Jakhelln, 2007). Som nyutdannet kroppsøvingslærer stilles det krav til en allsidig kompetanse som forventes ervervet gjennom faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag (Forskrift om rammeplan, 2016; Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Ifølge Caspersen og Raaen (2014) stiller yrkesutøvelsen like krav til alle lærere i skolen, hvilket vil si at mange av utfordringene nyutdannede lærere møter ligger til det å være lærer, uavhengig av fagkombinasjon, kort eller lang yrkeserfaring (Hoel, 2005). Evnen til å takle lærerarbeidet som

nyutdannet bør av den grunn betraktes som et kollektivt ansvar i skolen, i stedet for et individuelt ansvar for den nyutdannede alene (Caspersen & Raaen, 2014).

Kroppsøvlingslærerens relasjon til elevene

Det å undervise elever i kroppsøving opplevde de nyutdannede kroppsøvlingslærerne som minst utfordrende i møte med yrkeslivet. Alle lærerne, uavhengig om de jobber i ungdomsskole eller videregående skole, opplever å ha et godt relasjonsforhold med sine elever. De erfarer en naturlig relasjon som oppstår av seg selv. Relasjonsforholdet synes å være forholdsvis problemfritt på grunn av de nyutdannedes unge alder, hvilket de mener gjør det lettere å relatere seg til barn og unges tankegang. I tillegg er kroppsøvlingslærerne gjerne aktive med elevene for å øke deres motivasjon, samtidig som de hevder at dette strategiske valget styrker relasjonsforholdet.

Av alle relasjoner som lærerrollen forventes å ha er lærer-elev relasjonen den de nyutdannede kroppsøvlingslærerne har mest erfaring med fra sin utdanningspraksis. Å få kontakt med elevene er ifølge Jordell (1982) ikke et problem for de fleste lærergrupper. Ifølge Lyngstad (2013) er kommunikasjonen mellom lærer og elev spesielt fremtredende når læreren selv er fysisk aktiv sammen med elevene. De nyutdannede i denne studien opplever positive relasjoner med sine elever i kroppsøvlingsfaget, hvilket ifølge Røkenes og Hansen (2013) gjør de til relasjonskompetente lærere ved at de forstår og samhandler på en hensiktsmessig måte som gir mening for samarbeidet med elevene. Dette kan ses i sammenheng med Drugli og Nordahl (2010) som hevder at noen lærere har en umiddelbar evne til å etablere positive relasjoner. Caspersen (2006) fremhever at utdanningens praksisopplæring gir en spesielt positiv effekt på yrkesstarten. Han påpeker at jo mer praksis lærerstudentene gjennomfører, jo større føling har de med yrkesutøvelsen (Caspersen, 2006).

Kroppsøvlingslærerens relasjon til foreldrene

Relasjonen og samarbeidet med elevenes foreldre viser seg å være utfordrende for de nyutdannede kroppsøvlingslærerne, og de opplever spesielt samarbeidet problematisk i kommunikasjonen omkring kroppsøvlingsfaget. Foreldrene synes å ha en annerledes forståelse av hva kroppsøvlingsfaget er, og hvordan elevene skal vurderes i faget. Det har for eksempel vært en tradisjon i kroppsøvlingsfaget å benytte ulike typer fysiske og tekniske tester (Utdanningsdirektoratet, 2012). Men etter revideringen av kroppsøvlingsfaget i 2012, ble det i større grad fokusert på bevegelsesglede, fair play, samarbeid og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2015), men dette er foreldrene i veldig liten grad kjent med. Det virker som de sammenligner faget med slik de selv opplevde det i skolen.

For de nye lærerne oppleves foreldrene som usynlige med mindre det er noe de lurer på eller er misfornøyde med. Likeledes finner Sebelius (2018) at det forekommer lite kontakt mellom skole og hjem med mindre det er noe foreldrene opplever at ikke fungerer i faget. Ifølge Solberg og Solberg (2011) kan en grunn til konflikt være

at foreldre ikke er fullstendig oppdatert, og på bakgrunn av det stiller spørsmål til vurderinger som blir satt av lærere. Gustavsson og Ekstrand (2001) hevder at foreldre kan prøve å teste de nyutdannede lærerne ved å være kritiske til deres arbeid, fordi de ikke har full tillit til deres kompetanse som lærere, og er redde for at deres barn blir benyttet som forsøkspersoner i lærerarbeidet. Den kritiske foreldregruppen er de Westergård (2012) forklarer som de foreldrene som involverer seg i barnas skolegang. Disse foreldrene er aktive og engasjerte, og er bevisste på at deres involvering har betydning for barnets læring og utvikling på skolen. Disse foreldrene kan være enkle å ha med å gjøre, men de kan også kreve mye av skolen, som kan gjøre samarbeidet tidkrevende (Westergård, 2012). For å kunne forhindre misforståelser og uheldige situasjoner foreslår Solberg og Solberg (2011) at lærere må informere foreldre slik at begge parter besitter lik forståelse og referanseramme til vurderingsarbeidet.

Informantene i denne studien opplever at det ikke er nok tid til å skape en god relasjon med foreldre, i tillegg til alle andre relasjoner som læreryrket krever. De påpeker at de som kroppsøvingslærere har et stort antall elever, spesielt de lærerne som ikke møter elevene i andre timer enn i kroppsøving. Alle begrunner dette med at relasjonen med foreldre er vanskelig fordi de i liten grad har praktisert denne relasjonen gjennom lærerutdanningen. Dette sammenfaller med Amundsen (2009) som hevder at skole-hjem samarbeidet oppleves som spesielt utfordrende for nyutdannede fordi dette er noe lærerutdanningen gir liten kunnskap om.

Kroppsøvingslærerens relasjon til kollegaer

Caspersen og Raaen (2014) viser ut fra sin forskning at det forventes at nyutdannede lærere i likhet med de mer erfarne lærerne er fullt ut ansvarlig for sin egen yrkesutøvelse, selv i sitt første yrkesår. Likeledes opplevde lærerne i denne studien at de fikk forståelse for at de var nyutdannede, men at de likevel måtte overbevise sine kollegaer om at de kunne sitt fag og hadde noe å komme med, før de fullt ut ble akseptert som likeverdige yrkesutøvere. Jakhelln (2007) på sin side fremhever at man som nyutdannet ikke kan lære alt gjennom utdannelsen fordi læreryrket er komplekst og uoversiktlig, og poengterer at læringsprosessene som starter i utdannelsen også fortsetter i yrkeslivet. I tillegg mener Østrem (2010) at samfunnet i større grad nå enn før aksepterer at lærerstudenter ikke lærer alt gjennom utdannelsen, og innser at en viktig del av læringen skjer i yrkeslivet. I denne studiens empiri viser det seg at de nyutdannede kroppsøvingslærerne har fått god kollegial støtte når de har møtt utfordringer de ikke klarte å løse alene. På den måten har erfarne kollegaer vært villige til å veilede de nyutdannede underveis i det første yrkesåret, og på den måten vist en forståelse for at ikke alt kan læres gjennom utdanningsløpet.

Keay (2009) argumenterer i sin studie for at nyutdannede lærere ofte blir ofre for en ulik maktbalanse mellom erfarne og uerfarne lærere, og at de nyutdannede oftest endrer sin praksis for å tilfredsstille de erfarne lærerne i skolen. Når nye læreplaner

innføres er det grunn til å tro at ideene som læreplanen bygger på konkurrerer med lærernes pedagogiske kunnskaper (Arneberg & Overland, 2013). Nyutdannede lærere besitter oppdaterte kunnskaper om den nyeste læreplanen som er gjeldende i dagens skole, hvilket er en nyttig kompetanse for skolens endrings- og utviklingsarbeid, hvis de benytter de nyutdannedes kunnskaper på dette området som en ressurs (Ulvik & Langørgen, 2012).

MacPhail og Tannehill (2012) hevder at nyutdannede kroppsøvlingslærere oppfatter erfarne lærere som lite reflekterte og forandringsvillige rundt egen praksis. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne i denne studien er opptatt av å gjøre en god og riktig jobb. De opplever erfarne lærere som lite interesserte i å endre og utvikle sin praksis, spesielt med tanke på elevvurdering, da flere fortsatt benytter en praksis som tester elever for å sette karakter i faget. De nyutdannede ytrer at de i slike tilfeller har sagt ifra om at dette er en gammel praksis som ikke lenger bør praktiseres. Tester kan heller brukes for at elevene skal få erfaring og innsikt i testing, enn for å nødvendigvis måle spesifikke ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Bergsvik, Grimsæth og Nordvik (2005) mener det kreves mot av en nyutdannet lærer å stå frem med egen kunnskap og erfaring som utfordrer en etablert lærerpraksis. I tillegg fremhever Hoel (2005) at dette raskt kan tolkes som kritikk mot den praksisen de etablerte lærerne har opparbeidet seg. Dette opplever lærerne at påvirker samarbeidsklimaet negativt, og er med på å hindre egen utvikling som lærer (Hoel, 2005).

Arfwedson, Arfwedson og Haglund (1987) hevder at når en ny læreplan innføres, vil det ha ulike følger for ulike lærere. En ny læreplan for en erfaren lærer kan medføre at en del av yrkeskunnskapen ikke lenger er aktuell. Plutselig er den erfarne læreren mindre oppdatert enn tidligere, og er nødt til å legge om måten han eller hun arbeider på. Å endre på innarbeidede rutiner medfører ekstra belastning, og i en slik situasjon er de nyutdannede lærerne bedre stilt (Arfwedson, Arfwedson & Haglund, 1987). På samme måte viser Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) at om lag halvparten av kroppsøvlingslærerne ikke endrer sin måte å vurdere på etter innføringen av ny læreplan, men grad og retning på endringene er delvis knyttet til ulike sider ved lærernes bakgrunn, rammer og praksisteori. Dette støttes av flere forskere som viser til at elevvurdering i skolen er komplekst og utfordrende for lærere (Beck, Kosnik & Rowsell, 2007; Prøitz & Borgen, 2010).

Empirien viser at de nyutdannede kroppsøvlingslærerne fikk forståelse for at de er nyutdannede, men måtte likevel overbevise sine kollegaer om at de kunne sitt fag og hadde noe å komme med, før de fullt ut ble akseptert som likeverdige yrkesutøvere. Keay (2009) viser sammenlignbare resultater fra sin studie, hvor han påstår at nyutdannede kroppsøvlingslærere må overbevise erfarne lærere om at de kan sitt fag, før de fullt ut blir akseptert. Dette kan relateres til Lawson (1989) sin organisasjons-sosialisering der nye kroppsøvlingslærere oppfattes som utenforstående, og som ikke automatisk blir akseptert av de andre lærerne i skolekulturen. De må bli akseptert og inkludert, før han eller hun finner sin plass i skolekulturen (Lawson, 1989). Ifølge Jakhelln (2007) føler nyutdannede at dette er en kamp for å skaffe seg legitimitet.

Avslutning

Artikkelen viser at lærerrollen innebærer et ansvar som de nyutdannede kroppsøvlingslærerne ikke fullt ut er klar over i møtet med læreryrket. Likevel synes alle å ha realistiske forventninger til yrkesstarten. De opplever å ha den kompetansen de trenger for å planlegge og gjennomføre undervisning i kroppsøving. Dette beskriver de i sammenheng med selve kroppsøvlingslærerutdannelsen og den gode relasjonen med elevene. Videre viser artikkelen at lærerutdanningen, spesielt praksisperiodene, gav nyutdannede kroppsøvlingslærere gode forutsetninger til å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt egen undervisning. Likevel opplever de at praksisopplæringen ikke gav dem et fullstendig bilde av lærerhverdagen, fordi praksislærer fungerer som det ansvarlige bindeleddet mellom studentene og aktørene i og rundt skolen. De nyutdannede kroppsøvlingslærerne opplever større utfordringer i møtet med foreldre og mer erfarne kollegaer, enn med elevene. De påpeker at relasjonen med foreldre er vanskelig fordi de synes å ha ulik forståelse av hva kroppsøvlingsfaget er, samtidig som de i liten grad har erfart denne relasjonen gjennom utdanningen. Samarbeidet med erfarne kollegaer oppleves som utfordrende når det oppstår uenigheter omkring kroppsøvlingsfagets gjennomføring og elevvurdering.

Studien har et begrenset antall informanter fra ungdomsskole og videregående skole, hvilket gir generelle hovedtrekk i funnene, men gjør det vanskelig å se nyanser basert på skoleslag, kjønn, og utdanning. For å vite mer om nyutdannede læreres overgang fra utdanning til yrkesliv kan det være betydningsfullt å undersøke barneskole, ungdomsskole og videregående skole hver for seg, da skoletypene er ulikt organisert. De har blant annet forskjellig grad av skole-hjem-samarbeid, antall lærere med kontaktlærerfunksjon, og elevforutsetninger, noe som har vist seg å være fremtredende hos lærerne i denne studien.

Litteraturliste

- Aasland, E. & Brøgger, R. M. (2013). Klasseledelse i kroppsøving: Forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse. I H, Christensen. & I. Ulleberg. (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*, (s. 125–138). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amundsen, P. K. (2009). *Å være nyutdannet lærer, behovet for veiledning og organisering av veiledning i skolen*. (Fredrikke 2009:2). Hentet 30. april 2015 fra https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145635/2009_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arfwedson, G., Arfwedson, G. & Haglund, S. (1987). *På vei mot kateteret: En bok for lærere/øvingslærere/veiledere i lærerhøgskolene og for blivende og nyutdannede lærere*. Oslo: TANO.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, T.E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P.E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidskriftet FoU i praksis*, 7, 9–32.

- Beck, C., Kosnik, C. & Rowsell, J. (2007). Preparation for the First Year of Teaching: Beginning Teachers' Views about Their Needs. *The New Educator*, 3 (1), 51–73. Hentet 20. mars 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15476880601141581>
- Bergem, T. (2012). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G. & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 01, 67–77. Hentet 12. januar 2015 fra http://www.idunn.no/np/2005/01/den_forste_tideniyrket
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (2), 189–211. Hentet 21. januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2013.848570>
- Caspersen, J. (2006). *Kallet eller dannet? Motivasjon og yrkessosialisering hos sykepleiere og lærere* (HiO-rapport nr. 5/2006). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S. Lillejord., T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap Lærerprofesjonalitet* (137–167). Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan (2016). *Forskrift om rammeplan for treårig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag: Trådt i kraft 1. august 2018 nr 1449*. Hentet 11. oktober 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-290>
- 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.
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gustavsson, I. & Ekstrand, H. (2001). Förhoppningar, funderingar och farhågor inför det framtida yrket. I G. Fransson & Å. Morberg (Red.), *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket* (s. 31–43). Lund: Studentlitteratur.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897–911. Hentet 12. januar 2015 fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000397>
- Hoel, T. L. (2005). Første året som ny lærer. Et prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post. *Nordic Studies in Education*, 25, 95–107. Hentet 7. januar 2015 fra http://www.idunn.no/file/pdf/33192285/Foerste_aaret_som_ny_laerer_Et_prosjekt_basert_paa_oppfoelging_.pdf
- Jakhelln, R. (2007). Ny og fremmed på arbeidsplassen – hvilke muligheter? I *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*, s. 67–82. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Jordell, K. Ø. (1982). *Det første året som lærer: En spørreundersøkelse* (UIT-rapport nr. 3/1982). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

- Keay, J. (2009). Being influenced or being an influence: New teachers' induction experiences. *European Physical Education Review*, 15(2), 225–247. Hentet 7. januar 2015 fra <http://epe.sagepub.com/content/15/2/225.full.pdf>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (oversatt av Tone, M. Anderssen & Johan Rygge). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education. *Journal of teaching in physical education*, 2(3), 3–16. Hentet 14. april 2015 fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=26322ce3-6976-4dc1-9ee6-51d8b92ba1eb%40sessionmgr4007>
- Lawson, H. A. (1983b). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: Entry into Schools, Teachers' Role Orientations, and Longevity in Teaching (Part 2). *Journal of teaching in physical education*, 3(1), 3–15. Hentet 14. april 2015 fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=26322ce3-6976-4dc1-9ee6-51d8b92ba1eb%40sessionmgr4007>
- Lawson, H. A. (1989). From Rookie to Veteran: Workplace Conditions in Physical Education and Induction Into the Profession. I T. J. Templin & P. G. Schempp (Red.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (s. 145–164). Indianapolis: Brown & Benchmark.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- MacPhail, A. & Tannehill, D. (2012). Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?", *Routledge: Taylor & Francis Group*, 64, 299–312. Hentet 27. januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00336297.2012.706885>
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M. & Whipp, P. R. (2014). Should I Stay or Should I Go? Physical Education Teachers' Career Intentions. *Routledge: Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 234–244. Hentet 7. januar 2015 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701367.2014.893052>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (2017). *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Hentet 20. oktober 2018 fra https://www.uhr.no/_f/p1/ie425b925-ad1c-4560-9d7c-4f7f8535fb2e/nasjonale-retningslinjer-for-treareige-faglærerutdanninger-27102017-etter-vedtak-nrlu.pdf
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2010). Den profesjonelle lærer i møtet med andre. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 227–258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen* (NIFU STEP-rapport nr. 16/2010). Hentet 20. mars 2015 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/standpunkt_nifu.pdf
- 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.
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Rambøll Management. Hentet 11. februar 2018 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvningsfag – mangfoldige kropper. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79–95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2013). Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sebelius, S. (2018). *Att vara idrottslärare: Om de själva får berätta*. Doktorgradsavhandling ved Malmö Universitet, Malmö.
- Solberg, K. & Solberg, T. (2011). Epilog. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 294–307). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr 11 (2008–2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr 16 (2001–2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo: Forskningsdepartementet. Hentet 10. mars 2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae31935c94ff4c169cc1c378e4a1be1d/no/pdfa/stm200120020016000dddpdfa.pdf>
- St.meld. nr 48 (1996–1997). *Om lærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 11. februar 2018 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-48_1996-97/id191285/#
- Templin, T. J. & Schempp, P. G. (1989). Socialization into Physical Education: Its Heritage and Hope. I T. J. Templin & P. G. Schempp (Red.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis: Brown & Benchmark.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents og Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 1–24. Hentet 15. april 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2014.987642>

- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). *What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools*, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18, 43–57. Hentet 21. januar 2015 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2011.622553>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Udir-08-2012-Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 28. juni 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplanen i kroppsøving (LK06)*. Hentet 28. juni 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2018*. Hentet 3. oktober 2018 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2019/>
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157–181). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Østrem, S. (2008). Innledning: Det store spranget – ny som lærer i skole og barnehage. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 9–19). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – Sjansespill og samspill* (s. 141–156). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.