

Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen

Hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?

Av

Arne Martin Jakobsen

Avhandling doktor philos.

Universitetet i Tromsø 2010

Figurliste.....	7
Tabelloversikt.....	9
Forord.15	
Innledning.....	17
1.0 Arbeidssituasjonen til kroppsøvingslærere	19
1.1 Bakgrunn	19
2.0 Målet med undersøkelsen og problemstillinger	23
3.0 Teori	25
3.1 Tidligere studier angående kroppsøving i skolen i Norden.....	25
3.2 Den profesjonelle kroppsøvingslæreren.....	28
3.3 Kroppsøvingslærerens forhold til kropp og aldring	33
3.4 Kilder til økt arbeidsbelastning i læreryrket.....	38
3.4.1 Indre stressfaktorer på jobb	40
3.4.2 Lærernes rolle på skolen som en kilde for stress	44
3.4.3 Relasjoner på jobben som en kilde for stress	46
3.4.4 Karrieremessig utviklingspotensial	48
3.4.5 Organisasjonsstruktur og klima.....	50
3.4.6 Forholdet mellom hjem og arbeid	51
3.4.7 Vurdering av jobbrelatert belastning.....	52
3.5 Kilder til økt belastning blant kroppsøvingslærere	53
3.6 Jobbrelatert utbrenthet.....	57
3.6.1 Forhold som har sammenheng med utbrenthet	62
3.7 Modererende faktorer mellom stress og arbeidsbelastning.....	66
3.8 Mestringsstrategier i forhold til jobbrelatert stress	69
4.0 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	73
4.1 Dobbel hermeneutikk	73
4.1.1 Forforståelse	73
4.2 Semantisk teorisyn	79
4.3 Metodologi	81
5.0 Metode.....	85
5.1 Kvalitativt intervju	85
5.1.1 Deltakere og prosedyrer	85
5.1.2 Datainnsamlingen.....	86
5.1.3 Dataanalysen	87
5.2 Kvantitativ metode. Spørreskjemaet	90
5.2.1 Valg av populasjon.....	91
5.2 Innsamlingen og svarprosent.....	92
5.2.2 Databehandling.....	92
5.2.3 Faktoranalyse	93
5.2.5 Regresjonsanalyse	97
5.2.6 Stianalyse	101
5.2.7 Kjennetegn på respondentene.....	102
5.2.8 Representativitet.....	118
6.0 Karakteristikk av resultatene	121
6.1 Hva er vanskelig med å undervise i kroppsøving	121

6.2	Når jeg tenker på kroppsøving som fag, i hvor stor grad opplever jeg at følgende påstander stemmer?	125
6.3	Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvingslærer.....	131
6.4	Trivsel som kroppsøvingslærer og sannsynligheten for å undervise i kroppsøving om fem år.....	135
7.0	Faktoranalyse.....	139
7.1	Egen undervisning. Hva er problematisk med å undervise i kroppsøving?.....	139
7.2	Påstander om kroppsøving som fag, og hva er viktig for å trives bedre som kroppsøvingslærer?	142
8.0	Analyse av seksjon 1 "Bakgrunnsinformasjon".....	143
8.1	Hvilke bakgrunnsvariabler er med og forklarer den avhengige variabelen trivsel hos kroppsøvingslærerne?.....	144
8.2	Hvilke bakgrunnsvariabler er med og forklarer den avhengige variabelen sannsynligheten for at man underviser i kroppsøving om fem år dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?	147
8.3	Hvilken bakgrunn har de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene	150
9.0	Analyse av seksjon 2 "Egen undervisning"	151
9.1	Hvilke faktorer ved egen undervisning er med og forklarer lærernes trivsel i forhold til å undervise i kroppsøving?	151
9.1.1	Hvilke bakgrunnsvariabler forklarer faktor 2.1 "elevene".....	154
9.2	Hvilke bakgrunnsvariabler og faktorer ved egen undervisning er med og forklarer lærernes trivsel hos kroppsøvingslærere	159
9.3	Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som ikke trives med å undervise i kroppsøving.....	162
9.4	Hvilke faktorer ved egen undervisning er med og forklarer sannsynligheten for at man underviser i kroppsøving om fem år, dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?	163
9.4.1	Hvilke bakgrunnsvariabler er med å forklare faktor 2.7 "anlegg"	165
9.4.2	Hvilke bakgrunnsvariabler er med på å forklare faktor 2.9 "alder og fysisk form"	167
9.5	Hvilke bakgrunnsvariabler og faktorer ved egen undervisning er med og forklarer sannsynligheten for å undervise i faget om fem år.....	169
9.6	Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år.	173
9.7	Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving i løpet av de siste fem årene.	173
10.0	Analyse av seksjon 3 "Kroppsøvingsfaget generelt"	175
10.1	Hvilke variabler når det gjelder holdning til kroppsøvingsfaget er med på å forklare trivselen hos lærerne.....	175
10.1.1	Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.10 "Kroppsøving er et morsomt fag å undervise i."	178
10.1.2	Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.22 "Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving."	180
10.1.3	Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.23 "Fokus på fysisk aktivitet og helse i media har ført til at fagets status i skolen har økt"	181
10.1.4	Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.25 "Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving".....	182

10.1.5	Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.9 ”Det er krevende å undervise i kroppsøving”	183
10.2	Hvilke bakgrunnsvariabler og hvilke variabler når det gjelder holdning til kroppsøvingsfaget er med på å forklare trivselen hos lærerne.....	185
10.3	Hvilke oppfatninger av kroppsøvingsfaget dominerer blant de lærerne som trives dårligst med å undervise i faget.....	188
10.4	Hvilke variabler når det gjelder holdning til kroppsøvingsfaget er med på å forklare hvor sannsynlig det er at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer, i ungdomsskolen?	189
10.4.1	Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.7 ”det er viktig å ha idrettslig bakgrunn som kroppsøvingslærer”	192
10.5	Hvilke bakgrunnsvariabler og variabler når det gjelder holdning til kroppsøvingsfaget er med på å forklare hvor sannsynlig det er at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?	194
10.6	Hvilke oppfatninger av kroppsøvingsfaget dominerer blant de lærerne som ikke regner med at de underviser i faget om fem år.....	198
10.7	Hvilke oppfatninger av kroppsøvingsfaget dominerer blant de lærerne som i løpet av de siste fem årene seriøst har vurdert å slutte.....	198
11	.0 Regresjonsanalyse av seksjon 1 ”bakgrunnsinformasjon”, seksjon 2 ”egen undervisning” og seksjon 3 ”kroppsøvingsfaget generelt”	201
11.1	Hvilke uavhengige variabler er med og forklarer den avhengige variabelen trivsel hos kroppsøvingslærere.....	201
11.2	Hvilke uavhengige variabler er med på å forklare den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å undervise i kroppsøving om fem år, dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen”.....	206
12.0	Analyse av seksjon 4 ”Tiltak ”	211
12.1	Hvilke tiltak for å bedre trivselen er viktig for de lærerne som trives dårligst.	211
12.2	Hvilke tiltak for å bedre trivselen er viktig for de lærerne som ikke regner med å undervise i kroppsøving om fem år.....	212
12.3	Hvilke tiltak for å bedre trivselen er viktig for de lærerne som i løpet av de siste fem årene seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving.	213
13.0	Intervju med lærere som har sluttet å undervise i kroppsøving.	215
14.0	Diskusjon.....	219
14.1	Kilder til økt arbeidsbelastning som forklaring på trivsel og sannsynligheten for å fortsette som kroppsøvingslærer	227
14.2	Teoretiske forklaringer på trivsel og sannsynligheten for å fortsette som kroppsøvingslærer.	231
14.3	Modererende faktorer mellom stress og arbeidsbelastning hos kroppsøvingslærere 238	
14.4	Mestringsstrategier hos kroppsøvingslærere.....	240
15.0	Oppsummering	243
16.0	Konsekvenser	249
	Litteratur.....	255
	Vedlegg Spørreskjema	279
	Spørreundersøkelse : Kroppsøvingslæreres arbeidssituasjon	279

Tabellvedlegg..... 291

Figurliste

Figur 3.1 En lærers livssyklus: En "ideell" modell (Hubermann et al 1997 s. 52).....	34
Figur 3.2 En modell på yrkesmessig stress.....	39
Figur 3.3 Over/under stimulering og den omvendte "U" hypotesen.....	42
Figur 3.4 Sosial støtte som en modererende variabel.....	67
Figur 5.1 Sammenhengen mellom alder og kjønn blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.....	103
Figur 8.1 En modell for sammenhengen mellom hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke seriøst vurdert å slutte", "egentrening", "antall undervisningstimer kroppsøving i uka" og "utdanning", påvirker den avhengige variabelen "trivsel" hos kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen, med stikoeffisienter.....	146
Figur 8.2 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke seriøst vurdert å slutte", "alder", "utdanning", "egentrening", "har ikke gymsal" og "har ikke trenerjobb", og den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år" blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen, med stikoeffisienter.....	149
Figur 9.1 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige variablene faktor 2.1 "elevene", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning (vurdering av "egen undervisning")", og den avhengige variabelen "trivsel" blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen, med stikoeffisienter.....	153
Figur 9.2 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "skolens beliggenhet", "ikke vurdert å slutte", "underviser antall grupper", "antall kroppsøvlingslærere ved skolen", "egentrening", "undervisningstimer kroppsøving i uka", "utdanning", "idrettslig bakgrunn", prosent av heltidsjobb" og "har ikke trenerkurs", de mellomliggende variablene faktor 2.1 "elevene", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning" og den avhengige variabelen "trivsel" med stikoeffisienter, blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.....	161
Figur 9.3 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene faktor 2.9 "alder og fysisk form", faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.7 "anlegg", og den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år" med stikoeffisienter, blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.....	165
Figur 9.4 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "undervisningserfaring i skolen", "idrettslig bakgrunn", "har ikke trener jobb", "ikke vurdert å slutte", "egentrening", "skolens beliggenhet", "antall kroppsøvlingslærere ved skolen" og "underviser antall grupper" de mellomliggende variablene faktor 2.9 "alder og fysiske ferdigheter/form" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", og den avhengige variabelen sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år med stikoeffisienter, blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.....	172
Figur 10.1 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "der er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving", "økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status", eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving" og "det er krevende å undervise i kroppsøving" (seksjon 3), og den avhengige variabelen "trivsel" med stikoeffisienter, blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.....	178
Figur 10.2 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "har ikke hatt trenerjobb", "har ikke tilgang til, gress, grus og asfalt bane", "utdanning", "kjønn", "egentrening", "ikke vurdert å slutte", "undervisningserfaring i kroppsøving" og "undervisningstimer kroppsøving i uka" og de mellomliggende variablene" det er morsomt å undervise i krø", "det blir fort kjedelig å undervise i krø.", "økt fokus mer status", "eldre lærere bør ikke undervise i faget" og "det er krevende å undervise i krø." og den avhengige variabelen "trivsel" med stikoeffisienter, blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.....	187
Figur 10.3 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "det er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i faget", "eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving", "det er krevende å undervise i kroppsøving" og "det er viktig med idrettslig bakgrunn", og den avhengige variabelen "sannsynligheten for å fortsette og undervise i faget om fem år" med stikoeffisienter, blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.....	192
197	
Figur 10.4 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "har ikke hatt trenerjobb", "har ikke tilgang til, gress, grus og asfalt bane", "utdanning", "kjønn", "egentrening", "ikke vurdert å slutte", "undervisningserfaring i kroppsøving", "undervisningstimer kroppsøving i uka", "idrettslig bakgrunn", "underviser antall grupper", "har ikke trenerjobb ved siden av lærerjobb", "har gymsal" og "alder" og de mellomliggende variablene" det er morsomt å undervise i krø", "det blir fort kjedelig å undervise i krø.", "eldre lærere bør ikke undervise i faget" og "det er viktig med idrettslig bakgrunn for å undervise i krø." og den avhengige variabelen "sannsynligheten for å fortsette" med stikoeffisienter, blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen.....	197

Figur 11.1 En stianalyse for sammenhengen mellom de uavhengige variablene i seksjon 1 "bakgrunnsinformasjon" og de mellomliggende variablene i seksjon 2 "egen undervisning" og seksjon 3 "kroppsøvfingsfaget generelt" og den avhengige variabelen "trivsel" som kroppsøvfingslærer i ungdomsskolen	205
---	------------

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Forskjeller mellom uerfarne/ferske og erfarne/ekspert kroppsøvlingslærere og undervisning..	21
Tabell 3.1 Mestringsstrategier i forhold til stress anbefalt av lærere	70
Tabell 5.1 Skala for variabelfaktorrelasjon i faktoranalyse	94
Tabell 5.2 Sammenhengen mellom kjønn og alder blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	102
Tabell 5.3 Sammenhengen mellom sivilstatus blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og antall barn de har under 6 år	104
Tabell 5.4 Sammenhengen mellom sivilstatus blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og antall barn de har over 6 år	104
Tabell 5.5 Sammenhengen mellom de kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen som har barn under 6 år, og de som har barn, mellom 6 og 16 år	105
Tabell 5.6: I hvor stor grad påvirker hjemsituasjonen jobbsituasjonen i forhold til om man er singel eller gift/samboer blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.....	106
Tabell: 5.7 Fylkesoversikt blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene i Norge	106
Tabell 5.8 Skolens beliggenhet i undersøkelsen blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	107
Tabell 5.9 Antall elever på skolen der kroppsøvlingslærerne underviser i forhold til om skolen er fulldelt, fådelt eller udelt	107
Tabell 5.10 Antall elever i minste gruppe som kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene underviser, i forhold skolens beliggenhet.	108
Tabell 5.11 Antall elever kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen har i største gruppe, og hvor mange som kun underviser ei gruppe	109
Tabell 5.12 Antall grupper kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene underviser i kroppsøving	109
Tabell 5.13 Antall undervisningstimer kroppsøving i uka hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene	110
Tabell 5.14 Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen sin undervisningserfaring i skolen i forhold til deres undervisningserfaring i kroppsøving	111
Tabell 5.15 I hvor stor grad kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen også er trener ved siden av lærerjobben, sett i forhold til om de tidligere har hatt trenerjobb	112
Tabell 5.16 Idrettslig bakgrunn blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene	112
Tabell 5.17 Prosent av heltidsjobb blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene	113
Tabell 5.18 Antall elever på skolen (ungdomstrinnet) i forhold til antall kroppsøvlingslærere i de fem nordligste fylkene	114
Tabell 5.19 Egentrening/aktivitet i uka blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene	114
Tabell 5.20 Typer anlegg kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene oppgir å ha tilgang til	115
Tabell 5.21 Antall kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som seriøst har vurdert å slutte, og undervise i kroppsøving de siste fem årene	116
Tabell 5.22 Årsaken til at kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som seriøst hadde vurdert å slutte å undervise i kroppsøving, i løpet av de siste fem årene	117
Tabell 5.23 Statistisk sammenheng mellom alder, kjønn, utdanning og om man har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving de siste fem årene blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	117
Tabell 5.24 Statistisk sammenheng mellom trivsel, om man antar at man underviser i kroppsøving om fem år, og om man har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving de siste fem årene blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene..	118
Tabell 5.25 Utdanningsnivå i kroppsøving blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene Norge	119
Tabell 5.26 Kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som har trenerkurs, innen en idrett.	119
Tabell 5.27 Idretter kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene har trenerkurs i	120
Tabell 6.1 Hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene rangerer som vanskeligst, ved å undervise i kroppsøving. (1=ikke vanskelig, 5=i veldig stor grad vanskelig	122

Tabell 6.2 Hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene rangerer som minst vanskelig, ved å undervise i kroppsøving. (1=ikke vanskelig, 5=i veldig stor grad vanskelig)	122
Tabell 6.3 I hvor stor grad oppleves det å ha lite penger til transport som et problem for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen	123
Tabell 6.4 I hvor stor grad oppleves det at elevene mangler utstyr som et problem for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene	123
Tabell 6.5 I hvor stor grad oppleves det at gymnastikksalen er utslitt som et problem for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	124
Tabell 6.6 De fem påstandene angående kroppsøvlingsfaget, kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene er enige om stemmer mest	125
Tabell 6.7 De fem påstandene angående kroppsøvlingsfaget, kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene er enige om stemmer minst	126
Tabell 6.8 I hvor stor grad mener kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene at påstanden om at det er morsomt å undervise i kroppsøving stemmer.	126
Tabell 6.9 I hvor stor grad mener kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene at påstanden om at det er viktig med planlegging i kroppsøving stemmer.	127
Tabell 6.10 I hvor stor grad mener kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene at påstanden om at progresjon skaper motivasjon i kroppsøving stemmer	128
Tabell 6.11 Statistisk sammenheng mellom om kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene er enige i påstandene om at det er morsomt å undervise i kroppsøving, at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget og at kroppsøving er et fag de fleste liker	128
Tabell 6.12 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at det er krevende å undervise i kroppsøving og at det er mer krevende å undervise i kroppsøving enn i andre fag.....	129
Tabell 6.13 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen svarer på påstandene om at det er viktig å jobbe med en aktivitet over tid og om det er viktig å bytte aktivitet fra time til time.....	130
Tabell 6.14 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at elevene som ikke deltar i kroppsøvlingsundervisningen, må ha arbeidsoppgaver, og at det er mangel på oppgaver for de som ikke deltar.	130
Tabell 6.15 Viktigste tiltak for å øke trivselen som kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer? (1=ikke viktig og 5=veldig viktig)	132
Tabell 6.16 Minst viktige tiltak for å øke trivselen som kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer? (1=ikke viktig og 5=veldig viktig)	132
Tabell 6.17 Hvor viktig er det for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene å få mulighet for flere kurs i aktiviteter, for å bedre trivselen som kroppsøvlingslærer i ungdomsskolen.	133
Tabell 6.18 Hvor viktig er det for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene å få mer utstyr for å bedre trivselen som kroppsøvlingslærer	133
Tabell 6.19 Hvor viktig er det at man får bedre utstyr for å bedre trivselen som kroppsøvlingslærer i ungdomsskolen	134
Tabell 6.20 Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålene: Hvor godt vil du si at du trives som kroppsøvlingslærer og hvor sannsynlig er det at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen? (trivsel hadde svaralternativ 1=meget dårlig og 4= meget bra, sannsynligheten for å fortsette hadde alternativ 1=meget liten og 4=veldig stor)	135
Tabell 6.21 Hvordan trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene med å undervise i faget?	136
Tabell 6.22 Hvor sannsynlig er det at lærerne fortsatt underviser i kroppsøving om 5 år.	137
Tabell 6.23 Statistisk sammenheng mellom alder og vurderingen om man regner med å undervise i kroppsøving om fem år blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	137
Tabell 6.24 Statistisk sammenheng mellom trivsel og vurderingen om man regner med å undervise i kroppsøving om fem år blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	138
Tabell 7.1 Faktoranalyse av hva som oppleves vanskelig med å undervise i kroppsøving, hos kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene	140
Tabell 7.2 Hvilke faktorer opplever kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som problematiske ved å undervise i kroppsøving	142

Tabell 8.1 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene, "egentrening", "antall undervisningstimer kroppsøving i uka", "utdanning" og "ikke seriøst vurdert å slutte" påvirker den avhengige variabelen "trivsel" hos kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.....	145
Tabell 8.2 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene, "alder", "utdanning", "egentrening", "har ikke gymsal", "har ikke trenerjobb" og "ikke seriøst vurdert å slutte", påvirker den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i kroppsøving om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.....	148
Tabell 9.1 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene faktor 2.1 "elevene", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning" (vurdering av "egen undervisning"), påvirker den avhengige variabelen "trivsel" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen	153
Tabell 9.2 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke seriøst vurdert å slutte" og "underviser antall grupper" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.1 "elevene".....	155
Tabell 9.3 Regresjonsanalyse hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "utdanning", "idrettslig bakgrunn", "prosent av heltidsjobb" og "har ikke trenerkurs", påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen faktor 2.3 "læreren".	157
Tabell 9.4 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke vurdert å slutte", "skolens beliggenhet", "underviser antall grupper", "egentrening" og "antall kroppsøvingslærere ved skolen" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning"	159
Tabell 9.5 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene faktor 2.1 "elevene", faktor 2.3 "læreren", faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", "ikke seriøst vurdert å slutte", "egentrening" og "antall undervisningstimer kroppsøving i uka", påvirker den avhengige variabelen "trivsel" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.....	160
Tabell 9.6 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som trives dårlig med å undervise i kroppsøving.....	162
Tabell 9.7 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene faktor 2.9 "alder og fysisk form", faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.7 "anlegg" påvirker den avhengige variabelen "Sannsynligheten for at jeg underviser i kroppsøving om fem år, dersom jeg fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen", blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. ...	164
Tabell 9.8 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "har ikke idrettshall", "hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjonen", "antall elever i minste gruppe", "alder" og "har ikke alpinanlegg" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.7 "anlegg"	167
Tabell 9.9 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "idrettslig bakgrunn", "undervisningserfaring i skolen", "har ikke trener jobb", "ikke vurdert å slutte" og "egentrening" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.9 "alder og fysisk form"	169
Tabell 9.10 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", faktor 2.9 "alder og fysisk form", "trenerjobb ved siden av lærerjobb", "egentrening", "har gymsal", "utdanning" og "ikke seriøst vurdert å slutte" påvirker den avhengige variabelen "sannsynligheten for å undervise i faget om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.	170
Tabell 9.11 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år.....	173
Tabell 9.12 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som seriøst har vurdert å slutte og undervise i faget i løpet av de siste fem årene.	174
Tabell 10.1 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "der er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving", "økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status", eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving" og "det er krevende å undervise i kroppsøving" (seksjon 3), påvirker den avhengige variabelen "trivsel som kroppsøvingslærer"	177
Tabell 10.2 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "egentrening", "har ikke hatt trenerjobb ved siden av lærerjobben", "utdanning", "kvinner", "har ikke tilgang til gress/grus/asfaltbane" og "har ikke vurdert å slutte", påvirker hva kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen "det er morsomt å undervise i kroppsøving"	180
Tabell 10.3 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke vurdert å slutte", og "kvinner" svarer på den avhengige variabelen "det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving"	181
Tabell 10.4 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke vurdert å slutte", påvirker	182

Tabell 10.5 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke vurdert å slutte" og "undervisningserfaring i kroppsøving", påvirker hva kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen "eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving"	183
Tabell 10.6 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "undervisningserfaring i kroppsøving", "utdanning" og "ikke vurdert å slutte" påvirker kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen sin oppfatning av den avhengige variabelen "det er krevende å undervise i kroppsøving"	184
Tabell 10.7 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene "det er morsomt å undervise i kroppsøving", "det er krevende å undervise i krø", "det blir fort kjedelig å undervise i krø", "økt fokus mer status", "eldre lærere bør ikke undervise i faget", "egentreing i uka", "undervisningstimer krø. i uka" og "ikke vurdert å slutte" påvirker den avhengige variabelen "trivsel", blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.....	185
Tabell 10. 8 Hvilke oppfatninger av kroppsøvingfaget har de lærerne som trives dårlig med å undervise i faget.....	188
Tabell 10.9 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "det er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i faget", "eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving", "det er krevende å undervise i kroppsøving" og "det er viktig med idrettslig bakgrunn" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen: "sannsynligheten for at jeg jobber som kroppsøvingslærer om fem år, dersom jeg fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen"	191
Tabell 10.10 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "idrettslig bakgrunn", "undervisningstimer kroppsøving i uka" og "underviser antall grupper" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen "det er viktig med idrettslig bakgrunn for å undervise i kroppsøving"	193
Tabell 10.11 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene "det er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i krø", "eldre lærere bør ikke undervise i faget", "det er viktig med idrettslig bakgrunn", "alder", "utdanning", "egentreing i uka", "trenerjobb ved siden av", "har gymsal" og "ikke vurdert å slutte" påvirker den avhengige variabelen "sannsynligheten for å undervise i faget om fem år", blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.	195
Tabell 10.12 Oppfatning av kroppsøvingfaget hos de lærerne som ikke regner med at de underviser i faget om fem år.....	198
Tabell 10.13 Oppfatning av kroppsøvingfaget hos de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene.	199
Tabell 11.1 Regresjonsanalyse av hvilke variabler fra seksjon 1, seksjon 2 og seksjon 3 som påvirker den avhengige variabelen "trivsel" hos kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.....	202
Tabell 11.2 Regresjonsanalyse av hvilke variabler fra modell 2.3, modell 3.5, modell 4.3 og modell 1.4 som påvirker den avhengige variabelen, "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.....	207
Tabell 12.1 Tiltak for å bedre trivsel blant kroppsøvingslærere som trives dårlig eller meget dårlig	212
Tabell 12.2 Tiltak for å bedre trivsel blant kroppsøvingslærere som ikke regner med å undervise i faget om fem år	213
Tabell 12.3 Tiltak for å bedre trivselen blant kroppsøvingslærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste	214
Tabell 13.1. En karakteristikk av 6 tidligere kroppsøvingslærere	216
Tabell 5.27 Den statistiske sammenhengen mellom alder og kjønn blant kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	291
Tabell 5.28 Statistisk sammenheng mellom sivil status og det å ha barn, blant kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.....	291
Tabell 5.29 Statistisk sammenheng mellom sivil status og i hvilken grad hjemsituasjonen påvirker jobbsituasjonen for kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.....	291
Tabell 5.30 Statistisk sammenheng mellom det å ha barn og i hvilken grad hjemsituasjonen påvirker jobbsituasjonen for kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.....	292
Tabell 5.31 Statistisk sammenheng mellom skolens beliggenhet og størrelsen på klassene kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene underviser	292
Tabell 5.32 Statistisk sammenheng mellom antall timer kroppsøving lærerne i ungdomsskolen underviser i uka og antall grupper de underviser.	293
Tabell 5.33 Statistisk sammenheng mellom antall år kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen har undervist i kroppsøving og antall år de har arbeidet som lærer	293

Tabell 5.34 Statistisk sammenheng mellom antallet elever på skolen og antall kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.	293
Tabell 6.25 Hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene opplever som vanskelig, ved å undervise i kroppsøving. (1=ikke vanskelig, 5=i veldig stor grad vanskelig)	294
Tabell 6.26 Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Når jeg tenker på kroppsøving som fag, i hvor stor grad opplever jeg at følgende påstander stemmer	297
Tabell 6.27 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving, og at eldre lærere ikke bør undervise i faget.....	298
Tabell 6.28 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om elevene er i fysisk dårlig form, og at det er vanskelig å undervise elever med dårlig fysisk form	298
Tabell 6.29 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at kroppsøving er fag de fleste liker, og at elevene er umotivert	299
Tabell 6.30 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at man blir fysisk sliten av å undervise i faget, og at det er fysisk tung undervisning	299
Tabell 6.31 Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer? (1=Ikke viktig og 5=veldig viktig)	300

Forord

Jeg vil få lov å takke alle de som har holdt ut med meg i løpet av de siste fem årene, ettersom mye av tida mi har gått med til å tenke på denne avhandlingen. Dette gjelder spesielt Elisabeth hjemme, men også i høyeste grad Trygve, Aasmund, Stein, Kalle og Vebjørn på jobben. Disse har hørt mye om arbeidssituasjonen til kroppsøvingslærerne og regresjonsanalyser.

Videre vil jeg takke Håvard Haugen på IT som fant alle dataene mine, da samtlige 500 skjemaer forsvant fra serveren til høgskolen. Tor og Bjørn Willy fortjener en takk for tips med utforming av spørreskjema og regresjonsanalyser.

Jarle fortjener en takk fordi han satte meg på ideen om å skrive en avhandling.

Ørjan og Ståle skal ha takk for å ha hjulpet til med intervju av kroppsøvingslærere som har sluttet å undervise i faget.

Takk også til Marit for at hun tok seg tid til å lese gjennom det meste av oppgaven og rettet opp de groveste språklige feilene.

Til slutt vil jeg takke Per-Arnt Pettersen for å ha lest metodedelen, og sett på faktor og regresjonsanalysene.

Kjell Skogen skal også ha en stor takk for å ha lest og kommentert flere utkast underveis i prosessen.

Innledning

Etter å ha jobbet med å utdanne kroppsøvingslærere i snart 20 år, undrer jeg meg over hvorfor kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i mindre grad enn andre lærere ønsker å fortsette å undervise i faget. Kan trivsel eller mangel på trivsel være med og forklare det. Dette er bakgrunnen for denne oppgaven.

Problemstillingen for oppgaven presenteres i kapittel 2

Kapittel 3 presenterer en del forskning gjort på kroppsøvingslærere. Resten av teorikapittelet ser på hvilke faktorer som kan forklare hvorfor lærere slutter å undervise, eventuelt hva som skal til for at lærere generelt, skal fortsette å jobbe som lærere.

Kapittel 4 er en vitenskapsteoretisk tilnærming til stoffet der min bakgrunn og mine fordommer i forhold til oppgaven diskuteres.

Metodekapittelet presenterer både den kvalitative tilnærmingen til stoffet som blant annet var bakgrunnen for utformingen av spørreskjemaet, og den kvantitative tilnærmingen. De kvantitative metodene som er benyttet i oppgaven, er først faktoranalyse som er benyttet for å redusere datamengden, og så lineær regresjon. Hoveddelen av metodekapittelet er viet lineær regresjon som også dominerer analysene gjort i oppgaven.

Kapittel 6 er en karakteristikk av resultatene. Disse presenteres her både i frekvensfordelinger og som krysstabeller. Deler av dette kapittelet ble vurdert å legge som vedlegg til avhandlingen, men ble i sin helhet beholdt slik det her er presentert.

Faktoranalysen for å redusere datamengden presenteres i kapittel 7. Det var kun den største seksjonen i spørreskjemaet som lot seg faktorer. Denne ble redusert fra 62 påstander til 10 faktorer.

I kapittel 8 til 11 gjennomføres en omfattende regresjonsanalyse av datasettet.

Regresjonsanalysen blir gjennomført med to avhengige variabler ”trivsel” og ”sannsynligheten for å fortsette å undervise i kroppsøving”. De uavhengige variablene er bakgrunnsinformasjonen i seksjon 1 i spørreskjemaet, faktorene i seksjon 2 ”egen

undervisning”, påstandene i seksjon 3 ”kroppsøvfaget generelt” og påstandene i seksjon 4 ”tiltak”. Denne delen vil nok for en leser uten kjennskap til lineær regresjon oppleves som vanskelig tilgjengelig.

I kapittel 12 presenteres hvilke tiltak lærerne ser for seg kan være med på å øke deres trivsel og sannsynligheten for at de fortsatt underviser i faget om fem år.

Kapittel 13 er en presentasjon av intervju med 6 lærere som tidligere har undervist kroppsøving i ungdomsskolen. Her ser vi på hvorfor de har sluttet og eventuelt hva som skal til for at de vil gjenoppta undervisning i faget.

I kapittel 14 diskuteres de funnene som er gjort i regresjonsanalysene. Disse blir diskutert i forhold til teorien presentert i kapittel 2.

Avslutningsvis er kapittel 15 en oppsummering av de funnene som er gjort i undersøkelsen.

Siste kapittel (16) er et forsøk på å se hvilke konsekvenser funnene i undersøkelsen bør føre til. Tiltakene vil berøre skoleledere, skoleeiere, politikere, kroppsøvlingslærere og sist, men ikke minst høyskoler og universitet som utdanner lærere i kroppsøving

1.0 Arbeidssituasjonen til kroppsøvingslærere

1.1 Bakgrunn

Trives lærere som underviser i kroppsøving dårlig, og opplever de sin arbeidssituasjon så belastende at de vurderer å slutte og undervise i faget? Lagerstrøm (2000) påviste i sitt studium at kroppsøvingslærere i større grad enn andre lærere vurderer å slutte å undervise i faget. Kan trivsel være med å forklare dette? Forskning har vist at trivsel er en viktig faktor for å unngå utmattelse og er vesentlig for å forebygge at folk ønsker å skifte jobb. (Travers and Cooper 1996)

Bare musikk lærerne er mindre interessert i å fortsette å undervise i sitt fag enn lærere i kroppsøving etter fylte 55 år. En undersøkelse fra Statistisk Sentralbyrå (Lagerstrøm 2000) viser at 77,4 % av lærerne i kroppsøving over 55 år, ønsket å fortsette å undervise i faget. I mer teoretiske emner som matematikk, norsk, tysk og engelsk, svarte 91–94 % av lærerne at de ønsket å fortsette å undervise i faget selv om de var passert 55 år.

Resultater fra en undersøkelse gjort av Lied (1990) viste at de fleste lærerne som underviste i kroppsøving i videregående skole sluttet å undervise i faget før fylte 45 år. Kun 17 % av de som underviste faget i videregående skole, var over 45. Dette selv om halvparten av lærerne med kroppsøving i fagkretsen var over 45. Dersom vi tar utgangspunkt i at de fleste er utdannet lærere når de er 25 år, og at pensjonsalderen for kroppsøvingslærere er 65 år skulle en gjennomsnittlig kroppsøvingslærer være ca 45 år. Dette stemmer da også bra med Mette Christensen (2001) sin undersøkelse av danske idrettslærere der hovedtyngden av lærerne er mellom 40 og 49 år. (60 % av de mannlige og 56 % av de kvinnelige).

Norske undersøkelser har vist at kroppsøvingslærere er en relativt ung gruppe.

En undersøkelse gjort på Helgeland (Hansen og Rønning 1993) viste at 51,4 % av 300 kroppsøvingslærere i grunnskolen var under 40 år, 9,5 % var mellom 50 og 59 og kun 0,3 % var mer enn 60 år. Dette samsvarer med undersøkelser fra Sogn og Fjordane (Stokke 1982) der hele 62 % av kroppsøvingslærerne var under 35 år og bare 5 % over 50, i Finnmark (Bergsjø 1986) var 89,9 % under 40 år, i Skedsmo (Rosen 1979) kommune var 90,9 % av lærerne under 40 år, i tre utvalgte kommuner i Vestfold (Berggraf Jacobsen 1983) var 73,2 %

under 41 år og på landsbasis fant Hafrom et al (1975) at gjennomsnittsalderen for kroppsøvingslærere var 32,8 år.

Drar vi over kjølen til Sverige fant de i undersøkelsene "Var tok de vägen" (Svenska Gymnastiklärarsällskapet 1985), "Hälso- och arbetsmiljöundersökning Idrottslärare" (Gotlands Kommun 1987) og Annerstedt (1987) at de fleste idrettslærerne var yngre enn 45 år.

Lied (1990) spurte også om hvorfor lærere med utdanning i faget ikke underviste i det. I hennes spørreundersøkelse var dette et spørsmål med åpent svaralternativ.. Blant de mest vanlige svarene var "skader", "alder", "de ønsket å unngå det " og "det var et slitsomt fag å undervise i". Lied konkluderer med at den spesielle arbeidssituasjonen og miljøet for kroppsøvingslærere, kan være årsaken til at man ikke ønsker å undervise i faget..

Ser vi på alderssammensetting blant lærere generelt er 38 % av alle lærerne i skolen 44 år eller yngre, og i ungdomsskolen er det 32 % som er yngre enn 45 år. Et annet trekk ved lærersammensettingen er at det er dobbelt så mange kvinner som menn i skolen. (Lagerstrøm, 2000)

Det er mulig å stille spørsmålet om hvorfor er det et problem at lærerne ikke ønsker å undervise i faget etter en del år? Kan ikke unge/ferske kroppsøvingslærere gi god undervisning og er det noe mål i seg selv at man skal holde ut så lenge? Durand (1999) oppsummerer en del forskjeller mellom unge/ferske og eldre/erfarne kroppsøvingslærere (tabell 1.1) som kan være argumenter for at det kan være en fordel at lærere med erfaring ikke slutter for tidlig. En god kroppsøvingslærer baserer sin undervisning på akademisk kunnskap og lærerferdigheter tilegnet gjennom treningsprogram. I tillegg utvikles en personlig profesjonell erfaring. Denne erfaringen blir bedret gjennom refleksjon og praksis (Schön 1987, Parè 1995)

Tabell 1.1 Forskjeller mellom uerfarne/ferske og erfarne/ekspert kroppsøvingslærere og undervisning.

Uerfarne/ferske kroppsøvingslærere	Erfarne/ekspert kroppsøvingslærere
Lærerens mål er å vedlikeholde orden og disiplin i klassen	Lærerens mål er å hjelpe til og veilede ved læring av elevene
Regler i klasserommet er ofte underforstått og skiftende	Lærer setter klare, stabile og tydelige regler i klasserommet
Timene mangler timing og rytme	Timene flyter, er godt organisert og strukturert
Timene er attraktive <i>eller</i> har som hensikt å få elevene til å jobbe	Timene er attraktive og har som hensikt å få elevene til å jobbe
Lærerens kunnskapsbase er begrenset og overfladisk	Lærerens kunnskapsbase er stor og godt strukturert
Læreren har liten praktisk lærererfaring	Læreren har en rik bakgrunn av lærererfaring
Læreren er avhengig av planer i løpet av timene	Læreren improviserer i løpet av time innenfor et bredt planlagt rammeverk

(Durand 1999 s.455)

Spørsmålene som er utgangspunktet for undersøkelsen er: Trives kroppsøvingslærere dårlig med å undervise i faget og opplever de sin arbeidssituasjon så belastende at de vurderer å slutte å undervise i faget?

For å belyse problemet er det valgt å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse blant lærere som underviser i faget, for å se på i hvor stor grad de trives og om de har vurdert å slutte med å undervise i faget. Det kan også være av interesse å se på hva lærere som eventuelt har sluttet, oppgir som begrunnelse for sitt valg. Metodisk kan dette være problematisk ettersom det å huske tilbake på hva som opplevdes som vanskelig, blant annet er avhengig av hvor lenge siden det er man har sluttet å undervise i faget. Det er i tillegg til en spørreundersøkelse gjennomført seks intervju med lærere som har sluttet å undervise i faget relativt nylig.

2.0 Målet med undersøkelsen og problemstillinger

Utgangspunktet for undersøkelsen er å se på om lærere som underviser i kroppsøving trives dårlig, og om de opplever sin arbeidssituasjon så belastende at de vurderer å slutte å undervise i faget?

- Hvilke faktorer opplever kroppsøvingslærere som vanskelige, i forhold til å undervise i faget, og i hvilken grad påvirker disse lærernes trivsel og ønsket om fortsatt å undervise i faget?
- Hvilke oppfatninger har kroppsøvingslærerne av sitt eget fag, og i hvilken grad påvirker disse lærernes trivsel og ønsket om fortsatt å undervise i faget?
- Identifisere faktorer som kan være med på å bedre trivselen blant kroppsøvingslærerne.

I tillegg til disse problemstillingene vil oppgaven også se på i hvilken grad en rekke bakgrunnsvariabler,¹ påvirker kroppsøvingslærernes trivsel og ønsket om fortsatt å undervise i faget.

Analysene vil se om disse bakgrunnsvariablene påvirker trivselen og sannsynligheten for å fortsette både direkte, og indirekte via opplevde problemer og oppfatninger av faget.

¹ Disse er kjønn, alder, sivil status, antall barn under og i skolepliktig alder, i hvilken grad hjemmesituasjonen påvirker muligheten til å gjøre en god jobb som kroppsøvingslærer, hvilket fylke man bor i, skolens beliggenhet (by/bygd), klassesdeling ved skolen, antall elever ved skolen, lærernes undervisningserfaring i skolen og i faget kroppsøving, lærernes utdanning og/eller trenerkurs, om de har eller har hatt trenerjobb ved siden av lærerjobben, idrettslig bakgrunn, hvilket klassetrinn de underviser på, stillingsstørrelse, antall kroppsøvingslærere ved skolen, antallet grupper læreren underviser i kroppsøving og størrelsen på disse, antall undervisningstimer kroppsøving i uka, egentrening/aktivitet i uka, hvilke fasiliteter som er tilgjengelig ved skolen i forbindelse med undervisning i kroppsøving, og om lærerne seriøst har vurdert å slutte og undervise i faget i løpet av de siste fem årene.

3.0 Teori

3.1 Tidligere studier angående kroppsøving i skolen i Norden.

Resultatene fra de studiene som tidligere er gjennomført innen fagfeltet, kan sies å være relativt samstemte. Hafrom et al (1975) fant ut at et signifikant antall kroppsøvingslærere så på arbeidet sitt som stressende i forhold til organisasjonsmessige krav, i tillegg til at det var fysisk krevende.

Kjørmo og Knutsens (1986) spørreundersøkelse viste at både elever og lærere var positive til faget kroppsøving, og at de mente at fasilitetene i Oslo skolene var tilfredsstillende. Lærerne oppgav også at de følte at arbeidsforholdene i faget var tilfredsstillende.

Hole (1990) bekreftet Lieds (1990) poeng i sin spørreundersøkelse av kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i Hedemark fylke. Majoriteten av lærerne hadde sluttet å undervise i faget før de var fylt 50 år. Disse lærerne hadde i stedet prioritert å undervise i andre skolefag. Hole fikk også samme resultat som Lied, angående lærernes arbeidsforhold. Majoriteten av hennes respondenter rapporterte at det mest tilfredsstillende i jobben var å undervise motiverte elever.

Lundvall og Meckbach (2004) beskriver svenske kroppsøvingslæreres bakgrunn og tanker om sitt yrke i studiet "Mellan nytta och nöje" initiert av Larsson og Redelius (2004). I dette studiet deltok 75 lærere som underviste i faget "idrott och hälsa". Av disse hadde 35 lærereksamen med minst 60 poeng idrett, 21 hadde lærereksamen med minst 5 poeng og 19 av lærerne hadde ingen utdanning. De yngste lærerne hadde minst utdanning. Samtlige lærere hadde idrettslig bakgrunn og 48 av disse var fortsatt aktive på ulike nivå. Fordelene disse lærerne opplevde ved å undervise i faget, var at de syntes det var gøy å se hvordan barna utviklet seg og at det var moro å være sammen med barna utenom klasserommet. Blant de uten utdanning var det mest vanlige svaret at jobben opplevdes "fritt, morsom og varierende". Ulempene ved å være idrettslærer var ofte knyttet mot arbeidsmiljøfaktorer som høyt volum, stress, lokalenes utseende og den fysiske belastningen. I tillegg mente enkelte at lav status, undervurdering av faget, økt arbeidsbyrde, gruppestørrelse og de mange gruppene man måtte forholde seg til var en del av ulempene. Majoriteten av lærerne i undersøkelsen svarte at de regnet med at fortsatt underviste i faget om 5 år. De som var i tvil oppgav at alder var årsaken til at de eventuelt ikke ville fortsette.

Resultater fra to danske spørreundersøkelser viser at fysisk nedsliting og psykiske belastninger kan gjøre idrettslærerens arbeidsliv vanskeligere. (Melander 1988, Schou 1994)

Næss (1998) viste i sin doktoravhandling, som var basert på dybdeintervju med åtte kroppsøvingslærere, at det er en fare for at lærerne opplever en profesjonell stagnasjon i jobben.

“After the initial euphoria of being able to combine one’s hobby with paid work, the reality of teaching twenty-four lessons a week can be a repetitive and boring experience. In the absence of relevant internal service course (the PE teachers referred solely to practical, skill-based courses), or a school culture which promotes pedagogical professional development for its PE staff, it is difficult for the often isolated and despondent PE teacher to engage in reflective evaluation of why her/his teaching has turned sour, and thus able to do something about it” (Næss, 1998, s.288)

Hun fant også ut at disse lærerne var teknisk-rasjonelt orientert og hadde sterk fokus på å være i fysisk god form for å gjennomføre jobben sin. Dette fokuset resulterte ofte i at de så på seg selv som uegnet til å undervise i faget, særlig gjaldt dette når de opplevde at de var i dårlig fysisk form, var skadet, var syke eller i sammenheng med aldring. Næss sier i sin avhandling at vi trenger alternative historier om kroppsøvingslærere, som kaster lys over andre identiteter, enn bare den om den perfekte idrettskroppen. (s. 289)

For det tredje viser hun til at en overfokuseringen av “idrettsperspektivet” blant lærerne, i liten grad gav uttelling i forhold til kampen om økonomiske ressurser innen det faglige hierarkiet i skolen. Lav status kan resultere i personlig degradering

Et siste poeng hun har er at kroppsøvingslærernes rekruttering gjennom idretten kan føre til frustrasjon når de må undervise elever på alle nivå, og at enkelte lærere derfor søker kompensasjon ved å skaffe seg en karriere utenfor skolen via idretten.

Eckhoff (1994) fant ut gjennom sine intervju av seks kroppsøvingslærere at de ønsket mer og bedre utstyr og som konsekvens av det, økte budsjett. De var mer tilfredse med undervisningsrom som var tilgjengelig for faget, og de mente selv at de hadde tilfredsstillende

utdanning for å undervise i faget. Når de ble spurt om hva de kunne tenke seg å forandre på, poengterte de fleste at de ønsket å gi elevene bedre og mer grundig tilbakemelding.

I en annen norsk undersøkelse fra 1997 angående kroppsøving og L-97, var noen av spørsmålene relatert til lærernes arbeidssituasjon.(Berggraf Jacobsen et al 2001). Når kroppsøvingslærerne ble spurt om å evaluere sin egen arbeidssituasjon, svarte 36 % av de kvinnelige og 51 % av de mannlige lærerne at det var “heller vanskelig” eller “veldig vanskelig” å undervise i faget etter den nye læreplanen. Særlig gjaldt det dans der mange mannlige lærere følte at de ikke hadde kompetanse til å undervise i emnet. (67 %)

Et annet område der lærerne følte at de manglet kompetanse for å undervise var friluftsliv. 58 % oppgav at de syntes det var vanskelig å organisere denne type aktivitet i nærmiljøet til skolen.

Når det gjelder undervisningsforholdene innendørs var 76 % tilfreds med gymnastikksalen, men 82 % svarte at de ikke hadde spesialrom for motorisk aktivitet. Bare 48 % av de spurte var tilfreds med tilgangen på svømmehall. De fleste lærerne var fornøyd med omgivelsene til skolen, slik som tilgang til natur, utendørsaktiviteter og idrettsplass.

I denne undersøkelsen oppgav 34 % av lærerne at de var “litt enig” eller “enig i påstanden om kroppsøvingsfaget hadde relativt lav status som fag ved deres skole. De fleste lærerne (83, 4 %) – svarte med bakgrunn i egen erfaring at det var et klart misforhold mellom “målsetting” for kroppsøving i L97 og det “timetall” som faget var tildelt.. Det var også helt tydelig at lærerne på ungdomstrinnet opplevde misforholdet mellom faget og timetallet langt sterkere enn lærerne på de andre trinnene. Et annet funn var at de lærerne som hadde lengst utdanning, opplevde spriket som større enn de med kortest utdanning. Det var også en signifikant forskjell på mannlige og kvinnelige lærere.² (Bergraaf Jacobsen et al 2001)

Den svenske idrettspedagogen Claes Annerstedt (1991) konkluderer med i sin doktoravhandling at det var fire kvalitatitv forskjellige forestillinger om hvilken kompetanse en kroppsøvingslærer burde ha.

En kroppsøvingslærer bør være i stand til å:

² De mannlige lærerne opplevde spriket større enn de kvinnelige

- Skape en positiv atmosfære
- Veilede og lede arbeid
- Presentere innholdet på en riktig måte
- Få elevene til å lære

Dersom en lærer, ikke opplever suksess i forhold til disse fire parametrene, kan man forvente en høy grad av frustrasjon og en fare for å slutte i jobben. I verste fall kan det være en fare for å bli ”utbrent” (Annerstedt 1991)

3.2 Den profesjonelle kroppsøvingslæreren

Profesjon eller profesjonalitet er et begrep som er vanskelig å forstå dersom man kun tar utgangspunkt i kvaliteten på arbeidet som utføres. Begge begrep dukker ofte opp i forbindelse med spørsmålet om lærerdyktighet. Er læreryrket en profesjon? Hva vil det si å være en profesjonell lærer. Imsen (1997) ser først ”utover” mot andre profesjoner der hun stiller spørsmålet om hvilke egenskaper man kan forvente av en yrkesgruppe for å kalle den profesjonell? Deretter ser hun ”innover” og stiller spørsmålene hvilke kvaliteter finner vi i en profesjonell utøvelse av lærergjerningen, gjør lærerne noe som ikke en hvilken som helst person med allmennutdanning kunne gjort, og hva skiller eventuelt den profesjonelle yrkesutøveren fra amatører?

Det er mulig å se på begrepet i et mer sosiologisk perspektiv, noe Ekholm (1994) gjør. Han foreslår fem faktorer som inngår i profesjonalitet hos lærere.

- Yrket har en spesiell kunnskapsbase
- Ansvar for utvikling av yrket
- En nedtegnet yrkesetikk
- Kontroll med hvem som får utøve yrket
- Autonomi i yrkesutøvelsen

Spørsmålet blir så om det å være kroppsøvingslærer kan sies å komme inn under denne definisjonen. Slik fordelingen av fag gjøres i norsk skole må vi vel kunne si at det er vanskelig å definere kroppsøvingslærer som en egen profesjon. Lærere uten utdanning og uten

kjennskap til fagets kunnskapsbase blir ofte satt til å undervise faget. De har dermed også lite ansvar for utvikling av yrket. Det er i tillegg liten eller ingen kontroll med hvem som får utøve yrket.

Bernstein (1977, 1990, 1996, 2000) beskriver to ulike måter å drøfte yrkesutøvelse, en diskurs av prestasjon og en av kompetanse. Innenfor en prestasjonsdiskurs vil enhver kompetanse være spesiell og ikke ha overføringsverdi til andre fagfelt, mens innenfor en kompetansediskurs vil alle kompetanser ha samme verdi. Dette tolkes av Kougioumtzis (2006) slik at en elev som er bra i idrett, knapt vil kunne dra nytte av dette i andre mer teoretiske fag innenfor en diskurs der kompetanse er dominerende, ettersom teori i større grad verdsettes i den vestlige verden. Innen en diskurs av kompetanse vil derimot individets egne forutsetninger være i søkelyset, og dermed kan de fleste få mulighet til å utvikle sine muligheter med utgangspunkt i egen kompetanse.

Kougioumtzis påpeker at også arbeidsmiljø kan deles i enten veldig spesialiserte ”arbeidere” eller i ”allmennpraktikere”. De spesialiserte miljøene vil preges av prestasjonsfokus mens i de mer generelle miljøene vil kompetanse være i fokus. I en skole med prestasjonsfokus vil teoretisk kunnskap verdsettes, lærerne er ofte autoritære og karakterer knyttes opp imot noen definerte kriterier. Her skapes et hierarki mellom elevene ettersom de som presterer bra i teoretiske emner, får et forsprang i forhold til de som gjør det bra i praktiske fag. Interaksjon mellom lærer og elev får karakter av posisjonsrelasjon ettersom læreren definerer undervisningsprosessen. I en mer kompetansestyrt skole der teoretiske og praktiske ferdigheter oppfattes likestilt, kan det utvikles horisontale relasjoner mellom de elevene som er dyktige i teoretiske fag og de som er dyktige i praktiske fag. I tillegg kan det utvikles personlige relasjoner mellom lærer og elev, dersom elevene får være med på å definere undervisningsprosessen sammen med læreren. (Kougioumtzis, 2006)

Forholdet og status mellom lærere i teoretiske og praktiske fag kan forklares med utgangspunkt i denne drøftingen. Det at lærere i kroppsøving har oppfattet at deres fag har hatt lavere status blant kollegaene kan nettopp ha utgangspunkt i at skolen er prestasjonsfokuset og ikke kompetansefokuset. Kougioumtzis (2006) mener denne prestasjonsdiskursen i skolen skaper vertikale lærerhierarki der kroppsøvingslærerne kommer nederst.

Armour and Jones (1998) argumenterer i sin studie blant engelske kroppsøvlingslærere, for at statusen til faget ”physical education” er lav blant lærere i mer teoretiske fag. De argumenterer for at faget på mange måter er mer krevende å undervise og at det stiller større krav til elevene enn mange av de teoretiske emnene i skolen, ettersom faget skal utvikle det hele mennesket, både fysisk og intellektuelt. På samme måte som Næss (1996) og Lundvall & Meckbach (2004) påpeker de at kroppsøvlingslærere rekrutteres fra idretten, og hovedårsaken til at de blir kroppsøvlingslærere er at de elsker idrett. Et problem innad i skolen er at idrett som disiplin har lav status. Læreplanene har med bakgrunn i dette (for å øke fagets status) i stor grad forsøkt å definere andre mål inn i faget enn idrettslige. Dette har gjort at lærernes eierforhold til faget er blitt svakt og deres akademiske selvbilde er blitt dårlig. O’Sullivan et al. (1994) foreslår at kroppsøvlingslærerne må reklamere for seg og sitt fag i samfunnet, og at de også må innse at fremtiden i stor grad avhenger av den rollen de selv definerer. Vi må overbevise foreldre, elever og folk flest om verdien og potensialet til faget. Dette krever mer forskning på utdanningspotensialet som ligger i fagets praktiske aktiviteter. Den type forskning kan gi lærere i faget et grunnlag for å bli kritisk tenkende profesjonelle.

Arbeidsmiljøet til idrettslærerne kan beskrives med utgangspunkt i konstitusjonelle rammer for eksempel læreplaner og organisatoriske rammer som består av undervisningstid, utstyr, læremidler og andre fysiske rammer. (Thedin Jacobson, 2004) Lundvall og Meckbech (2004) påpeker at arbeidsmiljøfaktorer som støy, stress, lokalenes utseende og den fysiske belastningen utgjør de negative sidene av yrket. I Sverige er antallet omplasserte idrettslærere høy. Arbeidsmiljøet og skader i følge av jobben var også en av årsakene til at fagorganisasjonene støttet forslaget om at grunnskolelærerutdanningen minst skal inneholde to faglige emner. (Lundvall og Meckbech 2004)

Tid avsatt til kroppsøving internasjonalt varierer mellom 116 og 145 minutter pr uke. (Hardman 2003) I Norge er det i grunnskolen avsatt 135 minutter pr uke og i videregående skole 90 minutter. (Kunnskapsdep, 2006) I blant annet Portugal og Hellas har det vært en økning her de senere årene (Hardman 2003) mens det i Tyskland og England har vært en reduksjon på opptil 25 % (Hardman 2003). I Norge ble timetallet redusert fra 135 til 90 minutter på enkelte fagretninger i videregående skole i forbindelse med Reform 94. (KUF, 1994) Tilgang på utstyr og dårlige eller mangelfulle anlegg er på mange måter et globalt problem. Problemet er minst i Nord- og Vest- Europa (Hardman 2003, Hardman & Marshall, 2005) Fagets status

varierer også mellom nasjoner. I Nord-Europa har faget samme formelle status som teoretiske fag i hele 92 % av alle land, mens den reelle status viste at kun i 67 % av de nordeuropeiske landene var statusen likt med de teoretiske emnene. (Hardman 2003)

I utgangspunktet skal den profesjonelle lærer undervise det som lærerplanene forskriver. Både Lundvall (2004) og Sandhal (2004) mener at lærerne i Sverige i stor grad gjør det de selv og elevene er interessert i. Forholdet mellom lærerplaner, lokale arbeidsplaner og hva som virkelig skjer ute i de svenske skolene ser ut til å være vanskelig å kartlegge. (Kougioumtzis, 2006) Også Lundvall og Meckbach (2004) påpekte at elevene til en viss grad hadde innflytelse på innholdet i undervisningen.

Karlefoss (2002) påpeker i sin doktoravhandling at svenske idrettslærere (kroppsøving) ofte opplever en identitetskrise på grunn av stadige forandringer i emnet og målsetninger knyttet til emnene. Samtidig knyttes også krisen opp i mot en reduksjon i timetall avsatt til kroppsøving. Kroppsøvingslæreryrket karakteriseres også ved at kroppsøvingslærerne ikke har et felles syn på hva som er emnets mål og hvordan man skal nå disse målene. Dette fører til fragmentering, avprofesjonalisering, utbrenthet og død. (Barette et al. 1991, Karlefoss 2002) Videre påpeker Karlefoss (2002) at resultatet av identitetskrisen kan bli en innholdskrise. I den svenske grunnskolen har innholdt i faget i stor grad bestått av forskjellige idrettsgreiner, men ikke med konkurranse som mål, men bedring av generell helse. Dette gjenspeiles da også i fagets navn ”Idrott och hälsa”.

Et annet problem med læreryrket har vært at lærerne isoleres i sin yrkesutøvelse ettersom de jobber adskilt i hvert sitt klasserom med hver sin klasse. En slik isolering kan også være en hindring for lærernes profesjonelle utvikling, (Hargreaves, 1998) For kroppsøvingslærere oppleves problemet ofte større ettersom ofte idrettshall og svømmehall ligger utenfor skoleområdet.

Kroppsøvingslærerne i Sverige ser som fagets viktigste oppgave at eleven skal ha det gøy med å være i fysisk aktivitet (Karlefoss, 2002). Dette mener hun kan tyde på at faget har en svak fagklassifisering ettersom dette er et mer allment mål for skolen. Hun påviser samtidig at det ikke er flere en 9 av 54 lærere som sier at det er viktig at elevene får kunnskap i idrettsaktiviteter. Majoriteten av lærerne i hennes undersøkelse sa at de trivdes med sitt yrke,

noe som kan tyde på at den isolasjonen de tidligere har opplevd er på vei til å forandres. Det vil også være interessant å se om også fagets status i norsk skole er forandret som resultat av en stadig større fokus på helse og fysisk aktivitet. Dette er noe Armour and Jones (1998) påpeker skjer i engelsk skole

Kougioumtzis (2006) beskriver også den svenske kroppsøvingslæreren i grunnskolens lavere klasser sine profesjonskoder gjennom en svak ytre klassifisering³, en svak indre klassifisering⁴, de ytre og de indre rammene⁵ er svake og pedagogikkformen er usynlig⁶. På de høyere klassetrinn er både den ytre og indre klassifiseringen veldig svak, ytre innramming er sterk, indre innramming er veldig svak og pedagogikkformen er nyansert/usynlig. Det må antas at dette er ganske likt mellom Norge og Sverige. Idrettslærerne i de lavere klassetrinn samarbeider i stor grad med lærere i andre fag der oppgavene kobles til integrerte handlinger relatert til elevenes undervisning og oppdragelse. Kroppsøvingsundervisningen preges av frie aktivitetsformer, en elevsentrert overføringsprosess og avdramatisering av evaluering. Dette bekrefter de funn Lundvall og Meckbach (2004) gjorde i sin undersøkelse ”Fritt och omväxlande”

På de høyere klassetrinn er det en integrert profesjonskode. Kroppsøvingslærerne er sammensmeltet og konfererer, og samarbeider intensivt og på like vilkår med andre lærere. Det kan se ut som at lærerne utgjør en profesjon der kroppsøvingslærerne kommer med sin fagkunnskap og kjemper om mer tid og bedre forhold uten at det går utover de kollektivt formulerte arbeidsprinsipper. (Kougioumtzis, 2006) Undervisningen er preget av elevstyrt undervisning og en mer nyansert bruk av karakterer. På lik linje med den norske skole er allmennpraktikeren den dominerende kroppsøvingslæreren. Læreplanene i Sverige er på samme måte som i Norge rundt formulert og basert på lokale læreplaner. I Sverige er det slik at lærerne på lavere klassetrinn har mer innflytelse på hva undervisningen skal inneholde enn

³ Ytre klassifisering forstås som forholdet mellom forskjellige lærere og forskjellige emner. Fagets og lærerens status i kollegiet. Samarbeid med andre kroppsøvingslærere, samarbeid med lærere i teorifag og andre praktisk-estetiske fag og samarbeid med lærere fra andre skoler.

⁴ Indre klassifisering henviser til hierarkier mellom elever(grupper). En svak indre klassifisering menes at elevene lærer seg å delta på like vilkår, mens en sterk klassifisering betyr at elever lærer seg å dominere over andre.

⁵ De ytre rammene forstås som offentlige arbeidsplaner, tilgjengelig undervisningstid og undervisningslokaler/utstyr. Svake indre rammer forstås som personlige relasjoner mellom elever og lærer, mens sterke indre rammer menes posisjonsrelasjoner basert på disiplin og underordning.

⁶ En usynlig pedagogikkform kobles til utydelige regulering av elevenes produksjon, mens en synlig form manifesterer en premiering av færre elever som tilfredsstillende på forhånd definerte bedømmings- og karakterkriterier.

de på høyere klassetrinn selv om de best kvalifiserte lærerne befinner seg på de høyeste klassetrinnene. Fri lek er mye brukt på lavere klassetrinn, mens på høyere trinn er det et koldtbord med forskjellige idrettsaktiviteter. Dette er mye av det samme som preger de norske kroppsøvingslærerne. På de høyere trinnene ser det ut til at idrettslærerne beveger seg imot en mer konkurransepreget aktivitet på bekostning av deltakermodellen. (Kougioumtzis, 2006)

Mange av de samme karakteristikker som vi ser hos svenske idrettslærere kan nok også være mulig å finne igjen hos norske kroppsøvingslærere. Læreplanene har store likheter og den sosialdemokratiske enhetsskolen har preget begge land. Det samme må kunne sies om allmennpraktikeren som kan undervise i alle fag også kroppsøving. Kroppsøvingslærernes profesjonalitet eller mangel på det kan være med å forklare deres trivsel med å undervise i faget.

3.3 Kroppsøvingslærerens forhold til kropp og aldring

Mette Krogh Christensen (2001) tar i sin doktoravhandling opp temaet danske kroppsøvingslæreres forhold til kropp og aldring. (Dette gjelder i videregående skole) Hennes utgangspunkt er at for idrettslærere er den kroppslige og idrettslige ferdighet en viktig del av deres faglighet. Det å være vitne til at denne kunnskap gradvis blir dårligere på grunn av aldersrelatert forfall, kan derfor oppleves som et tap av faglig identitet og stolthet.

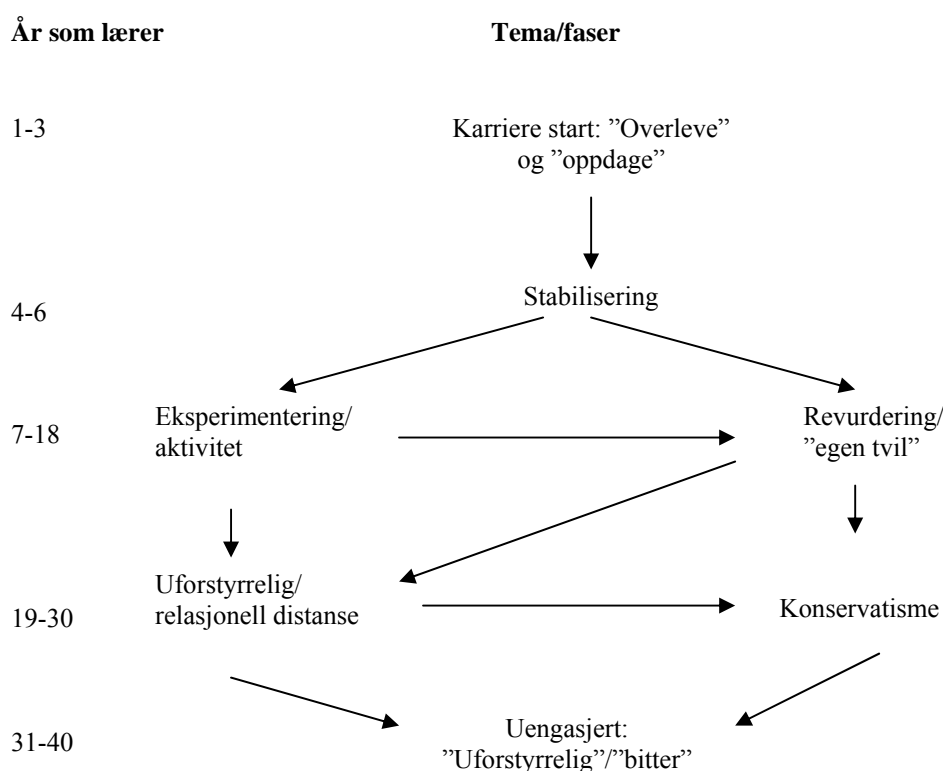
Hennes hovedspørsmål var: ”På hvilken måte spiller alder en rolle i idrettslærerens arbeidsliv og faglige identitet?” (Christensen 2001, s.10)

Til dette spørsmålet knytter det seg fire temaspørsmål:

- ”Hvilke betydninger har idrettslærerens egne idrettslige ferdigheter for opplevelsen av kompetanse og faglig identitet i løpet av arbeidslivet?
- På hvilke måter påvirker det fysiske forfall idrettslærerens faglige identitet og sosiale posisjon i idrettsfaget?
- I hvilken utstrekning eksisterer det aldersrelaterte symbolske vendepunkter i en idrettslærers arbeidsliv?

- *Hvordan er idrettslæreres muligheter for utvikling og progresjon i løpet av arbeidslivet?* (Christensen 2001, s.10)

Christensens teoretiske grunnlag er basert på to områder: Livsalderpsykologien og Bourdieus sosiologi. Hun henviser til Michel Huberman's forskning om lærerens livssyklus der han deler karrieren opp i 5. faser.(figur 3.1)



Figur 3.1 En lærers livssyklus: En "ideell" modell (Hubermann et al 1997 s. 52)

En sentral periode i denne livssyklusen er fase 3 hos Huberman som inntreffer mellom 7 og 18 år som lærer. Denne perioden preges av en konflikt mellom vekst og stagnasjon. Dersom man tenker seg at de fleste lærere starter sin karriere mellom 25 og 30 år vil denne perioden inntreffe i aldersgruppa 40-50 år. (Christensen 2001)

Sparks og Templin beskriver også idrettslæreres karriereforløp med utgangspunkt i Hubermans fasemodell. (Templin & Schemp 1989, Sparks 1992. Templin et al 1994)

For å forklare idrettslærernes livsløp benytter Christensen (2001) seg også av Bourdieus begrep om kroppsliggjort kulturell kapital, habitus og felt. Den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen er en prosess hvor vi kultiveres, og denne produseres gjennom konkret fysisk involvering. Den er kjennetegnet av en viss kontinuitet og treghet. Kroppsliggjort kulturell kapital akkumuleres, forfaller og dør med den som bærer den. (Bourdieu 1986)

Habitus er et annet av Bourdieus nøkkelbegrep Christensen benytter seg av i forklaringen. Habitus er et produkt av sosial samhandling der mennesket tilegner seg disposisjoner som danner prinsipper for handlinger. Samtidig som habitus er et produkt, er det reproduserende. Mennesket blir ikke bare formet av samhandlingen, men er i like stor grad med på å forme samhandlingen. Habitus er et instrument for persepsjon, før orientering, vurdering og handling. (Bourdieu 1990) Det siste begrepet Christensen benytter seg av er "felt". Et felt er et sosialt rom, hvor grupper av mennesker og institusjoner relaterer seg til hverandre gjennom spesifikke typer av symbolsk kapital. Christensen benytter dette som analytisk ramme for å utforske idrettsfaget med særlig vekt på de elementene som kjennetegner et felt. Hun ser på idrettsfaget som et sosialt rom og et felt. (Christensen 2001) Hun plasserer idrettsfaget mellom det pedagogiske felt og idrettsfeltet som et eget felt. Begrunnelsen for dette er at faget har en egen autonomi, fordi det har sin egen utdanning, eksamensordninger, faglighet og praksiser. Videre er det kjennetegnet med spesialiserte agenter og institusjoner (idrettslærerne og idrettsfaglige utdanninger ved universitet og høyskoler), og en spesifikk symbolsk kapital som er en grunnleggende dannelsesside innefor faget, den fysiske, bevegelsesmessige og idrettslige aktivitet. (Christensen 2001)

Christensens undersøkelse er gjennomført med lærere i det som tilsvarer videregående skole. Hun opererer med tre alderskategorier, yngre idrettslærere som er aldersgruppa 24-39 år, noe som utgjorde 23 % av respondentene, modne idrettslærere =40 -49 år som utgjorde 58 % og de eldre idrettslærerne = som utgjorde 19 % av respondentene. Kjønnsmessig er det 49 % kvinnelige og 51 % menn som underviser i faget. Kvinnene er flest blant de yngre lærerne under 40 år, mens det er flest menn blant modne og eldre lærere. De yngste lærerne underviser flere timer pr uke. Hele 75 % av dem underviser 7 timer eller mer, dette tallet blir mindre desto eldre de blir. Det er også interessant at hele 70 % av lærerne mener at personlige idrettslige ferdigheter har stor betydning i forhold til å undervise i faget. Dette fører til at hele 87 % av disse lærerne i stor grad driver aktiv idrett, eller mosjonerer (Christensen 2001)

Christensen konkluderer med ”at det å dyrke idrett er en integrert del av idrettslærernes selvforståelse og habitus, og at det å ha idrettslige ferdigheter anses som en meget vesentlig kapital blant idrettslærere.”(Christensen 2001, s.209)

Et annet interessant funn Christensen gjør er at lærerne i hennes undersøkelse i mindre grad enn tidligere oppgir at de er utsatt for fysisk slitasje. 4 av 5 i et utvalg på 585 idrettslærere oppgir at de ikke eller kun i liten grad har problemer med bevegelsesapparatet. Videre viser det seg at dette i liten grad påvirker deres oppfatning av egne faglige kvalifikasjoner. Lærernes frykt for fysisk forfall møtes ofte enten ved at man i større grad prøver å vedlikeholde god fysisk form (strategi 1) eller unngår situasjoner der dette kan avsløres, eller ved at man omdefinerer idrettslærerrollen (strategi 2). Det siste består i en pedagogisk nyorientering og omdefinering av lærerrollen. Hele 58 % av lærerne sier at de i mindre grad vil bruke seg selv som modell, men i større grad bruke elevene og verbalisere undervisningen. Når det gjelder problemer i forhold til stigende alder er det først etter fylte 50 år at det er en dramatisk økning i opplevelsen av dette blant lærerne.

Denne kritiske fasen kan enten føre til stagnasjon dersom man fastholder strategi 1, eller den kan avløses av strategi 2 som markerer gjenvekst forårsaket av fysisk forfall. (fase 3 figur 2.1) Christensen snakker om symbolske vendepunkt i en idrettslærers karriere. Her tar hun utgangspunkt i Bourdieus teori om symbolske verdier eller kapital. Et symbolsk vendepunkt kan sammenlignes med et skifte eller brudd i idrettslærerens arbeidsliv, der han/hun orienterer seg mot en ny utviklingsfase, nye kapitalformer eller forandrer løpebane (Christensen 2001)

Christensen påviser i sin undersøkelse at det faktisk eksisterer aldersrelaterte symbolske vendepunkt i en idrettslærers arbeidsliv innenfor feltet idrettsfag. Dette med bakgrunn i at det er langt færre eldre lærere som underviser i idrett sammenlignet med andre fag, og at det er klare tendenser til at stigende alder medfører opplevelsen av at de faglige kvalifikasjoner endres og nødvendigheten av fundamentale endringer i lærerrollen. Disse overveielser mener hun inntreffer hos idrettslærerne i slutten av 40 års alderen og oppover.(Christensen 2001)

Med utgangspunkt i Hubermans livssyklus for en lærer påviser Christensen at lærerutviklingen hos idrettslærerne faktisk kan deles inn i kvalitativt forskjellige faser. De første 7 årene preges av etablering av en idrettslæreridentitet samtidig som man opplever

progresjon i egen kompetanse. Det var signifikant færre eldre lærere som gav uttrykk for det samme. På den andre siden var det signifikant flere modne og eldre lærere som oppgav at de i løpet av de siste 4-5 årene hadde endret sin undervisningsform i faget, ved å selv være mindre fysisk aktiv i timene. Christensen (2001) mener å se at idrettslæreren har skaffet seg sin autoritet og selvbilde i forhold til elevene gjennom sine idrettslige ferdigheter. Hun mener at det har fanget idrettslæreren i ungdomsfella der det er om å gjøre å være ”ung med de unge”. Denne identifiseringen med ungdommen har blitt en hindring for progresjon og videreutvikling av deres lærerkompetanse. Muligheten for utvikling og progresjon blir dermed helt avhengig av i hvilken grad den kroppsliggjorte fysiske kapital lar seg erstatte av andre kapitalformer.

Det er nødvendig for idrettslæreren å ha kroppsliggjort fysisk kapital i form av idrettslige ferdigheter for å skape seg en faglig identitet, selvbilde og autoritet i løpet av de første årene som lærer, i tillegg til å skaffe seg en utdanning. Den deduktive undervisningsmetode (med vekt på vise – forklare - øve) har på mange måter dominert idretts/kroppsøvningsfaget, noe som i stor grad har ført til at lærerne underviser kun i aktiviteter de selv behersker. Dette har ført til at valg av aktivitet ikke er begrunnet i didaktiske overveielser, men i lærerens og elevenes interesser. I følge Christensen (2001) er også dette en årsak til at det er vanskelig å etablere og utvikle andre muligheter for å skaffe seg autoritet og selvtilit i jobben. Hun påpeker at det er viktig at både grunn- og videreutdanningen i faget satser på å gi lærerne en allsidig faglig og pedagogisk kompetanse. Hun viser til at de lærerne som underviste mest i faget og med lengst utdanning, også var de som var mest fornøyd med egne faglige kvalifikasjoner, og mindre bekymret for de negative sidene ved aldringsproblematikken.

Sett i et kulturelt perspektiv kan man forvente at utviklingen innenfor feltet idrett vil forskyve den kulturelle/institusjonelle aldersgrensen for når man slutter å undervise i kroppsøving/idrett nærmere 60 årsalderen og kanskje enda seinere.(Christensen 2001) Dette begrunnes med at det i dag er vanlig å drive med idrett i alle aldre, i motsetning til for 30 år siden. Dermed kan man også regne med at idrettslærere vil oppleve den fysiske forandringen mindre i tillegg til at den kommer seinere.

Med utgangspunkt i Hubermans livssyklus for lærere vil det være interessant å analysere norske kroppsøvningslærere på ungdomstrinnet for å se hvilke faser de eventuelt befinner seg i.

I tillegg kan Bourdieus begreper om habitus og kulturell kapital kaste lys over lærernes opplevelser av faget.

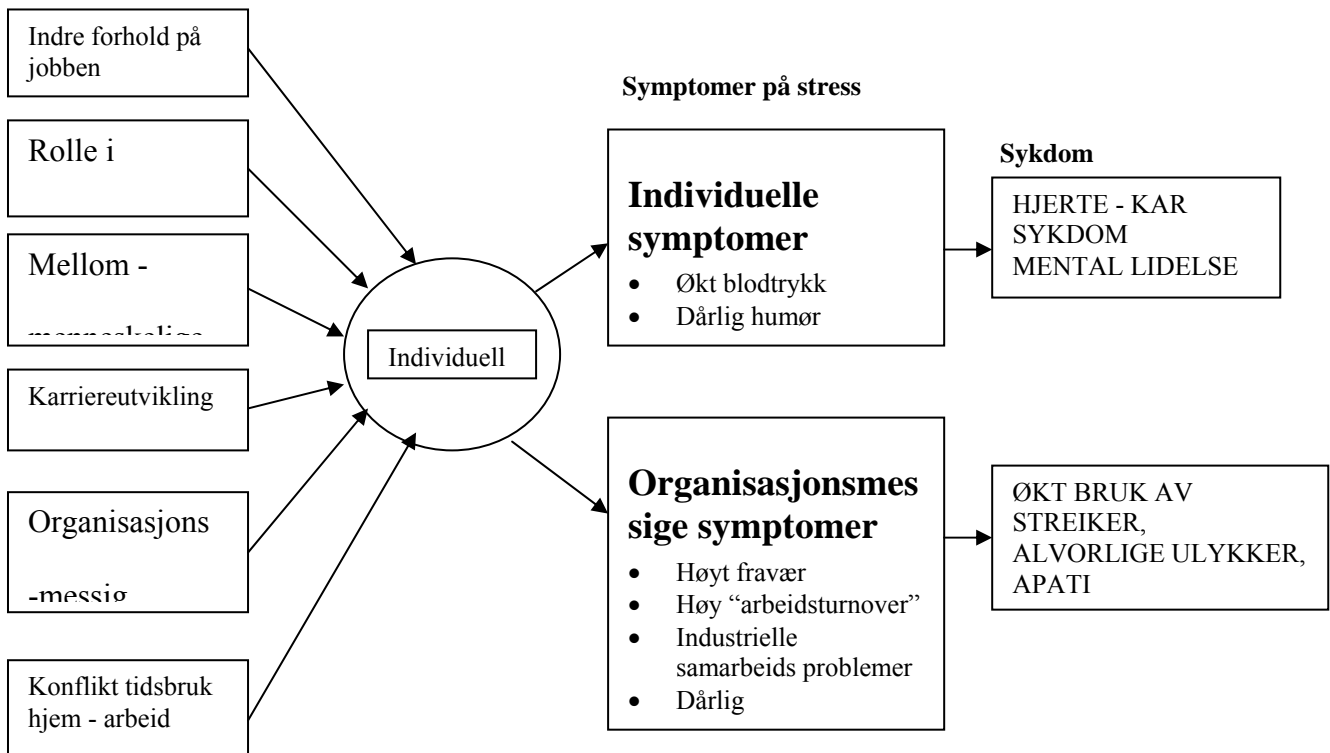
3.4 Kilder til økt arbeidsbelastning i læreryrket

Gjennom et større forskningsprosjekt i Storbritannia har Travers og Cooper (1996) sett på lærernes helse, trivsel og arbeidstilfredshet, kombinert med praktiske løsninger på eventuelle problemer.

I dette prosjektet ser de blant annet på stress i lærerprofesjonen. Opplevelsen av stress vil helt klart kunne være med på å gi forklaring til kroppsøvingslærernes trivsel og eventuelle ønsker om å fortsette å undervise i faget.

Generelt i arbeidslivet oppgir 8-10 prosent av arbeidsstyrken at de har opplevd høyt nivå av stress på arbeidsplassen.(Fletcher and Payne 1980) Dette er det som man kan kalle for, negativt stress eller “distress”. Det motsatte er det mer positive ”eustress”.(Selye 1980) Yrkesstress eller “distress” er negative kilder til stress (“stressorer”) som blir assosiert med en spesiell jobb. (Cooper and Marshall 1976)

Figur 3.2 viser en modell som lister opp, seks forskjellige kilder til opplevd stress i jobben. (Cooper et al 1988, Cooper et al. 2001) Disse kildene til stress trenger ikke å være en del av jobben, og kan derfor påvirke hele familien, ikke bare den enkelte arbeidstaker..



Figur 3.2 En modell på yrkesmessig stress.
(Travers and Cooper, 1996 s. 37)

Andre forskere har listet opp andre jobberelaterte stressfaktorer slik som jobbtilfredshet, arbeidsforhold, relasjoner til andre ansatte, hvilken rolle man har i organisasjonen, økonomisk belønning, muligheter til forfremmelse og tilstrekkelig med ressurser. (Needle et al 1980). Mer skolerelaterte studier har kommet opp med dårlig oppførsel hos elever, dårlige arbeidsforhold, dårlig livssyn på skolen og tidspress. (Kyriacou and Sutcliffe 1978 a)

Nivået på stress kan variere fra en lærer til en annen. Kyriacou and Sutcliffe har gitt følgende forklaring på det:

“Teacher stress is conceptualized as being directly related to the degree to which coping mechanism are unable to deal with the actual stressors and the degree to which the teacher appraises the threat” (Kyriacou and Sutcliffe 1978 b)

En annen modell om stress i læreryrket utviklet av Kyriacou and Sutcliffe(1978 b) som kan sees i sammenheng med Cooper og Marshalls modell, kom frem til følgende åtte uavhengige variabler som påvirker den avhengige variabelen stress..

1. *Potensielle yrkesmessige stressfaktorer*: Støynivå, hardt arbeidspress og utilstrekkelige bygninger etc.
2. *Vurderende*: Hvordan potensielle stressfaktorer blir oppfattet og tolket i miljøet.
3. *Aktuelle stressfaktorer*: Potensiell yrkesmessig stressfaktor som en lærer har oppdaget, som for eksempel en trussel mot sitt eget selvbilde.
4. *Mestringsstrategier*: Forsøk på å redusere en oppfattet trussel.
5. *Lærerstress*: Individuelle læreres respons på ting som berører dem negativt, og som har sammenheng med fysisk, psykisk og adferdsmessige reaksjoner.
6. *Kroniske symptomer*: Følelse av en negativ effekt.
7. *Karakteristikk av den individuelle lærer*: Demografi, personlighet, oppførsel, verdisystem og lærerens evne til å takle ethvert krav på arbeidsplassen..
8. *Potensielle ikke arbeidsmessige stressfaktorer*: Negative aspekter utenfor skole. Familie forhold etc.(Kyriacou and Sutcliffe 1978b)

I denne undersøkelsen anser jeg derimot Travis og Cooper sin modell og uavhengige faktorer som mer anvendelig. Disse faktorene vil her bli mer inngående presentert og forsøkt knyttet opp i mot kroppsøving som fag. Spørreskjema og deler av analysen tar utgangspunkt i denne undersøkelsen.

3.4.1 Indre stressfaktorer på jobb

Enhver jobb vil ha forskjellige kilder til stress for de ansatte. Det kan være fysiske arbeidsforhold, for mye eller for lite å gjøre på jobb, ansettelsesforhold, repetisjon og kjedsomhet, og i hvor stor grad miljø og person passer sammen. (Sloan and Cooper 1987)

Fysiske arbeidsforhold

Et av problemene for kroppsøvingslærere er de fysiske arbeidsforholdene. Kommunenes dårlige økonomi fører til at ressursene skolene får tildelt ofte er relativt små. Dårlige arbeidsforhold og mangel på ressurser er nesten alltid synonymt for en lærer. (Esteve 1989,

Wanberg 1984, Lied 1990, Svenska Gymnastiklärarsällskapet 1985, Hole 1990, Dunham 1992)

Lærere er konfrontert med forhold som de tror tvinger dem til å gjøre en dårlig jobb. Disse faktorene påvirker lærerne direkte, produserer spenning og skaper begrensninger i lærernes daglige praksis. Klassestørrelse, ubrukelig bygningsmasse, støynivå og ikke tilstrekkelig med ressurser er alle aspekter ved arbeidsforholdene som har fått oppmerksomhet. (Kyriacou and Sutcliffe 1978b, Connors 1983, Dunham 1992, Cosgrove 2000) I hvor stor grad disse faktorene er signifikante avhenger av forholdene ved hver enkelt skole. En studie om stress og depressive symptomer fant ut at lærere som arbeidet i de mest uheldige skolemiljøene, hadde flest depressive symptomer og vice versa. (Sconfield 1992) En annen forskningsstudie fant at lærere som underviste i skoler med høyere lærertetthet, hadde en stor tendens til å si at klassestørrelse ikke skapte eller skapte lite stress. Disse lærerne brukte i mindre grad ineffektive og ikke ønskelige arbeidsmetoder. (French 1993)

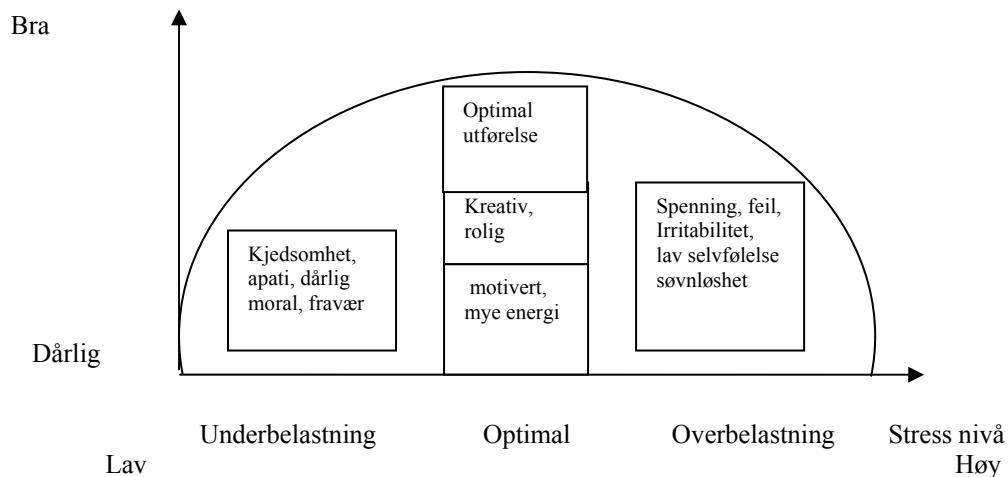
Forskning på lærerstress har avdekket at en generell mangel på ressurser er en av de viktigste faktorene som øker stressopplevelsen. Mer spesifikt kan man si at dette gjelder lite trivelig arbeidsmiljø, og utilstrekkelige skolebygninger og utstyr. (Laughlin 1984, Smith and Cline 1980, Fimian and Santoro 1983, Dunham 1992, Salas et al. 1996, Cosgrove 2000) Dårlige arbeidsrom for lærere og undervisning lokalisert på forskjellige fysiske områder, er andre grunner lærere oppgir som kilder for stress og mistriivsel. (Dewe 1986, Cosgrove 2000) I faget kroppsøving er dette en situasjon ved svært mange skoler. Ofte er idrettshaller og svømmehaller lokalisert et godt stykke unna resten av skolen, og ved enkelte skoler som mangler gymnastikksal, er det ikke uvanlig at man låner dette ved en annen skole i nærheten.

I tillegg til de fysiske begrensningene er det også en del institusjonelle begrensninger som bestemmer hva lærerne kan gjøre. Dette kan være timeplanlegging, interne regler for hva som er lov å gjøre (ikke lov å spille fotball i gymnastikksalen) osv. (Goble og Porter, 1980, Bayer and Chauvet, 1980, Dunham 1992)

For stor eller for liten arbeidsbyrde

Det er gjort en rekke studier som viser sammenheng mellom opplevd stress hos arbeidstakere, og arbeidsmengde. Blir arbeidsmengden for liten, kjeder man seg og kan bli apatisk i tillegg

til at det utvikles dårlig arbeidsmoral. Blir arbeidsmengden på den andre siden for stor, opplever man ofte fysisk spenning, irritabilitet og nedbryting av selvbildet. Man oppnår ofte en kurvlineær sammenheng mellom mengde arbeid, helse og prestasjon. (Shaw and Riskind 1983, Cooper and Payne 1988,) Dette er forsøkt vist ved hjelp av den omvendte "U" hypotesen i figur 3.3



Figur 3.3 Over/under stimulering og den omvendte "U" hypotesen.
(Sutherland and Cooper 1991)

French og Caplan (1973) deler i tillegg arbeidsbyrden mellom kvantitativ og kvalitativ arbeidsbyrde. Kvantitativ arbeidsbyrde vil si at en arbeidstaker får enten for få eller for mange arbeidsoppgaver å gjennomføre på en viss tid, mens kvalitativ betyr at oppgavene kan være faglig alt for enkle eller for vanskelige. Både kvalitativ og kvantitativ arbeidsbyrde kan føre til stress. Eller som Baron (1986) sier: Kvantitativ liten arbeidsbyrde referer til at arbeidstakerne kjeder seg når de har for lite å gjøre og at de stadig vekk bare sitter og henger. Kvalitativ for liten arbeidsbyrde referer til fraværet av mental stimulering som ofte er en del av rutinejobber, med mye repetering av arbeidsoppgaver.

Når det gjelder læreryrket spesielt er det enkelte ting som i særlig grad fører til økt stress. Det ene er kravet om individualisert undervisning i en skole med stor spredning på elevene når det gjelder evner og ferdigheter. Dette krever mer detaljert planlegging og større involvering fra lærerens side. Det andre problemet er for mange elever pr. lærer. (Kalker 1984, Russel et al 1987, Dunham 1980, Fimian og Santoro 1983, Hawkes og Dedrick 1983, Cosgrove 2000)

Lange arbeidsdager og skoledagen.

En del forskning har foreslått at lange arbeidsdager er en kilde til stress hos lærere. Dette på tross av at mange mener at lærerne har korte arbeidsdager og lange ferier. Lærerne selv opplever i stor grad at de må jobbe både med lærerkontakt, retting og planlegging på kveldstid, og at dette ofte går ut over privatlivet. (Austin 1981)

Det har også vært diskutert i hvor stor grad arbeidsdagen på skolen fører til at man blir utmattet. Det at dagen er bundet opp i timeplaner som ikke kan forskyves, eller utsettes. Det er i tillegg få pauser og lærerne er i store deler av dagen i nærkontakt med elevene. (Kyriacou 1987)

Lærerstressyklus gjennom skoleåret

Det er gjort en del studier for å se på om det er perioder i løpet av skoleåret der lærerne føler at arbeidspresset er større enn andre. Funnene fra disse prosjektene viser at de mest travle periodene er ved skolestart, til jul og ved slutten av skoleåret. (Hembling og Gilliland 1981, Kinnunen og Leskinen 1989)

I et finsk forskningsprosjekt oppdaget Kinnunen (1988) at man kan dele lærerne inn i fire grupper i forhold til hvordan de opplever stress i løpet av et skoleår. Det ble her sett på lærernes bakgrunn, personlighet og hvordan de taklet stress.

Gruppe 1: Lærerne som var utslitt hele året.

Gruppe 2: De som kommer seg etter stress den første helga i terminen, men ikke seinere

Gruppe 3: De som aldri blir stresset

Gruppe 4: De lærerne som føler seg trett og engstelig i begynnelsen og på slutten av terminen

Han fant ut at disse forskjellene var bestemt av personligheten til lærerne og de strategiene de brukte for å klare seg i jobben.

Travers og Cooper (1994) fant også i en studie av lærere i starten av skoleåret at nesten halvparten var utslitte allerede den første uka i skoleåret, selv etter en lang sommerferie.

Andre studier har vist at ferie ofte reduserer opplevelsen av utbrenthet, men at problemet når sitt vanlige nivå i løpet av en treukers periode etter ferien. (Westman and Eden 1997)

3.4.2 Lærernes rolle på skolen som en kilde for stress

Forskning har foreslått at strukturelle faktorer som rollekonflikt og rolletvetydighet⁷ kan være en potensiell kilde for stress. (Kahn et al. 1964, Kelly 1974)

Tvetydighet og lite klare arbeidsoppgaver i jobben oppstår ofte der de ansatte ikke har tilstrekkelig informasjon om arbeidsoppgavene sine eller ikke fullt ut forstår målene. Resultatet av dette kan bli mistriksel i jobben, manglende selvtillit, depresjon, lav motivasjon og større tilbøyelighet for å slutte i jobben. (Kahn et al. 1964)

Det er en rekke situasjoner som kan føre til at lærerne opplever at arbeidskravene ikke er nok klarlagte. Det kan være omplassering i jobben, ny organisasjonsmessig struktur eller forandring i arbeidsmetoder. Noe som er med på å forverre lærernes opplevelse av dette problemet, er ofte deres mangel på mestringsstrategier i forbindelse med konflikter, og usikkerhet i jobben. (Dunham 1981, Dunham 1992)

Rollekonflikter oppstår når en lærer blir dratt mellom forskjellige krav stilt av forskjellige personer på arbeidsplassen, eller at det er en konflikt i mellom lærerens overbevisning og de krav skolen stiller. Stress oppstår ofte som et resultat av at det er umulig å imøtekomme disse kravene og forene dem. Resultatet blir ofte høyere spenning på jobben og dårligere trivsel. (Travers and Cooper 1996)

Det er mulig å dele rollekonflikter for lærere opp i fire:

- 1) Personlig rollekonflikt, læreren ønsker å gjøre jobben annerledes enn arbeidsbeskrivelsen er.
- 2) "Intrasenderkonflikt", når man som lærer blir pålagt å undervise et fag man ikke har utdanning i noe som gjelder for en god del lærere.

⁷ Med rollekonflikt menes krav i jobben som kommer i konflikt med hverandre, og rolletvetydighet menes mangel på klarhet i forhold til arbeidsoppgaver.

- 3) "Intersenderkonflikt", en lærer blir spurt om å hjelpe en kollega av ledelsen, noe som vil glede ledelsen, men ikke kollegaen.
- 4) Rolleoverbelastning, en lærer blir tildelt en veiledende rolle i tillegg til en av de andre lederne, noe som tilsier at ingen av rollene er tilfredsstillende oppfylt. (Miles and Perreault 1976)

Alle disse fire momentene er relevante i forhold til læreryrket, "intrakonflikter" er forskjellige forventninger fra ledelsen, foreldre, elevene osv, "interrollekonflikter" er alle de rollene en lærer er nødt til å fylle på skolen. Disse rollene er ofte langt utover det faglige ansvaret, det kan for eksempel være evaluering, kontakt med og/eller konfliktløsning mellom elever, og ikke minst i dagens skole: sosialarbeiderrollen, som blir stadig økende. (Phillips and Lee 1980, Austin 1981, Sparks and Hammond 1981)

Av og til oppstår det rollekonflikt når en lærer må forkaste egne prinsipper og vurderinger. (Dunham 1980). Et godt eksempel her er skoler der det er mangel på faglærere i kroppsøving, der lærere uten utdanning i faget blir nødt til å undervise. (Burke and Dunham 1982, Schwab and Iwanicki 1982, Kalker 1984)

Over- eller underbelastning i lærerrollen.

Med underbelastning mener Needele et al. (1980) at for lite tid er tilgjengelig for å konsentrere seg om undervisning, og for mye tid brukes til for eksempel administrasjon. I faget kroppsøving er det ikke uvanlig at det blant annet brukes mye tid til å skifte klær før og etter timen, transport til idrettshall eller svømmehall. Alt dette gjør at det blir mindre tid igjen til selve undervisningen. I overbelastning ligger det at mye tid blir brukt på elever eller andre, og at det blir lite rom for avslapping. Det blir for mange roller man skal bekle. Et siste problem er at man blir fysisk og emosjonelt utslitt. (Sparks 1979, Weiskopf 1980, Austin 1981, Schwab 1983, Brenner et al 1985)

Ansvar for andre

Et av de store problemene i skolen er at lærerne har ansvaret for mange elever i løpet av en skoledag. Her er det mange problemer med udisiplinerte og umotiverte elever som er en kilde til stress. Det vil si at lærere avhengig av hvordan elevene er, kan komme til å kaste bort mye

tid på å kontrollere uønsket adferd. (Weiskopf 1980, Mykletun 1984, Wanberg 1984, Russel et al. 1987, Travers and Cooper 1996, Cosgrove 2000, Mykletun 2002)

Ofte er barns oppførsel og reaksjoner vanskelig å forutse. Dette gjør ofte at lærere kommer i tvil om deres evne til å lære fra seg og eventuelt løse konflikter er gode nok.

(Dunham1981)

Antall elever ved skolen ser ikke ut til å ha noen betydning for opplevd stress hos lærerne. Ut av det kan man tolke at antall potensielle relasjoner ikke er av betydning, men derimot så er kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev, og mellom lærer og kollegaer viktig.

(Mykletun 2002)

Forberedelse til lærerrollen.

Gjennom lærerutdanningen er vi kanskje ikke flinke nok til å forberede studentene på hva som møter dem ute i skolen av problemer. En kritikk som kroppsøvingstudenter har kommet med, er at det er et alt for stort sprik mellom de rammebetingelser som ligger i utdanningssituasjonen, og det de møter ute i skolen. Utstyret ute i skolen er ofte mangelfullt, gammelt og dårlig, anleggene er ofte små og lite egnet for undervisning, og antall elever er ofte mye større enn hva man opererer med ved lærerutdanningsinstitusjonene. I tillegg er ikke bestandig den praksisen man får alltid like relevant i forhold til det som møter en, i arbeidslivet. (Fimian and Santoro 1983, Næss 1998)

3.4.3 Relasjoner på jobben som en kilde for stress

I læreryrket er det en rekke relasjoner som hver enkelt lærer må forholde seg til, og eventuelt mestre. Mykletun (2003) deler disse relasjonene inn i fem mestringsfaktorer:

- 1) *"Prosessmestring"*: Opplevelser knyttet til spørsmålet om i hvilken grad klasseroms- og læringsprosessene er styrbare for læreren eller ei, eller om det stort sett er krefter som læreren ikke har kontroll over, som bestemmer utfallet av disse prosessene.
- 2) *"Elevmestring"*: Opplevelser knyttet til å mestre relasjonene til elevene og ha kontroll over klassen, utvikle samarbeid mellom elever, samtidig som en bevarer et åpent og

tillitsfullt forhold til elevene, og å lykkes med timene. På dette området opplever lærerne aller høyeste grad av mestring.

- 3) "*Læreplanmestring*": Opplevelse av mestring i forhold til krav i den nye læreplanen, mestring av individualisert og variert undervisning, undervisning også for elever som trenger spesiell hjelp, og evne til egen fornyelse i takt med skolens krav. På dette området opplever lærerne aller minst grad av mestring
- 4) "*Organisasjonsmessig mestring*": Opplevelser knyttet til egen mulighet til å mobilisere organisasjonen omkring seg for å få bedre kontroll over arbeidsprosessen, og kunne påvirke rammene omkring eget arbeid, og muligheten til å påvirke planer og system på egen skole.
- 5) "*Foreldremestring*": Opplevelser av å lykkes i forhold til elevenes foreldre og samarbeidet med dem." (Mykletun 2002, s 179-180)

Mykletun (2002) fant ut at 40 % av variasjonen i utbrenthet hos lærere kan forklares ut fra manglende mestring, alder og kjønn. Det å mestre klasseromssituasjonen og elevenes læring er den viktigste faktoren, i tillegg til å mestre organisasjonen, det å utløse ressurser og å mestre forholdet til elevene.

Dunham (1977) fant at arbeidsrelasjoner med kollegaer ble oppgitt som en kilde for stress, blant lærere. Andre forskere har påpekt at det er kvaliteten på samværet med kollegaer som gjør at man blir stresset, eller ikke. Dersom relasjonene er bra kan det til og med være en kilde for å redusere stress på jobben. (Brenner et al 1985)

En annen viktig relasjon i læreryrket er den lærerne opplever med elevene. Dette er helt klart en potensiell stressfaktor. I interaksjonen lærer - elev ligger det mye. Det kan være disiplinproblemer, mangel på motivasjon hos elevene, vold mot med elever eller lærere, lærevansker (hos elevene) og opplevelsen av å være en effektiv lærer. (Dunham 1992, Cosgrove 2000) Noen av de viktigste kildene til stress påvist gjennom forskning, er elevenes manglende motivasjon, (Kyriacou and Roe 1988, Cosgrove 2000) og lærernes manglende mulighet til å oppnå gode resultater med sin undervisning (Pratt 1976). Men generelt ser det ut til at lærerne opplever å mestre sitt forhold til elevene godt. Mestring er viktig for å trives i jobben, og for å unngå utbrenthet. (Mykletun 2002) For de fleste lærere ligger

tilfredsstillelsen i jobben i opplevelsen av undervisningen i seg selv, og de positive tilbakemeldingene man får etter en god time, eller undervisningsserie. (Freeman 1987)

Vold i skolen er blitt et økende problem og forskning har påvist at dette er en kilde til stress i læreryrket. (Hammond 1983, Wanberg 1984, Travers and Cooper 1996) Lærerne opplever stadig økende grad av vold i skolen. Denne aggresjonen er i noen grad rettet mot lærerne, men i stadig flere rapporter er økende vold mellom elevene et problem. (Travers and Cooper 1996)

Travers and Cooper (1996) fant gjennom en faktoranalyse i sin undersøkelse blant 1760 lærere i Storbritannia at elev - lærer interaksjonen bestod av mange ulike forhold, disse var:

- Verbal aggresjon fra elevene
- Flere daglige konfrontasjoner i klassen
- Elever som svarer tilbake etter å ha bli irettesatt
- Opprettholde disiplin
- Elever som prøver å teste deg hele tiden
- Jobbe med grunnleggende problemer når det gjelder oppførsel
- Undervise de som ikke verdsetter utdanning
- Være vitne til økende vold blant elevene
- Mangel på foreldreoppfølging i forhold til disiplinproblemer
- Fysisk aggresjon fra elever

Disse lærerne jobbet ofte med store klasser, og hadde lite hjelp fra andre for å klare med disse problemene.

Forholdet til ledelsen og da særlig personligheten til overordnede har vist seg å være en viktig kilde til stress og mistrivsel i jobben. Særlig har det vist seg der folk i lederposisjoner ikke har evne til å gjenkjenne mellommenneskelige følelser, og er lite følsomme når det gjelder sosial interaksjon. (Sutherland and Cooper 1991, Dunham 1992, Travers and Cooper 1996)

3.4.4 Karrieremessig utviklingspotensial

Innen utvikling av karriere er det, i første omgang, to potensielle stressfaktorer som ble identifisert av Marshall. (1977)

- Mangel på jobbsikkerhet – i dette ligger frykt for reduksjon, tvunget tidlig avgang og frykt for å bli foreldet
- Statusuoverensstemmelse – under- og overforfremmelse, og frustrasjon av å ha ambisjoner som kommer på tvers av hva som er et mulig karrieretak.

I tillegg kan man for lærere legge til usikkerhet i jobben i forbindelse med omplassering på grunn av fare for skolen kan bli lagt ned. (Travers and Cooper 1996) Vi vet også at i Norge er har blitt vanskeligere de seinere årene å få fast jobb i skolen. Resultatet er at mange lærere er ansatt i midlertidig stilling. Dette innebærer blant annet at man kan risikere å måtte bytte skole for fortsatt å ha jobb. Usikkerhet om man får beholde jobben kan føre til flere alvorlige helseproblemer som magesår, muskelspenning og emosjonelle lidelser. (Cobb and Kasl 1977, Smith et al. 1981)

Uoverensstemmelse mellom eget ønske om status og andres oppfattelse av ens status kan relateres til mistriivsel, og ønske om å bytte jobb. Lønn, prestisje og lav respekt for profesjonen er ofte brukt som en indikator på status. Dette har i mange år vært knyttet mot læreryrket, selv om det de senere årene er blitt noe bedring særlig på lønnsiden. (Laughlin 1984, Wanberg 1984, Næss 1998) Vi har tidligere sett at kroppsøvlingslærere har rapportert at de opplever at faget har hatt lav status blant både kollegaer og ledelsen. (O’Sullivan et al 1994, Karlefoss 2002, Lundvall & Meckbach 2004)

Et annet problem som man har kommet frem til, relatert til stress i læreryrket, er mangel på faglige utfordringer, eller at man er overkvalifisert for å undervise i faget. Usikkerhet og liten forutsigbarhet angående kriterier for lønns- og karriereopptrykk, forsterker i tillegg lærernes oppfattelse av at dette er et område de ikke har kontroll over, og som er styrt av andre personer. Det er i tillegg små muligheter for å avansere innefor systemet dersom man ser bort i fra mer administrative oppgaver. (Kyriacou and Sutcliff 1979, Eskridge 1984, Wanberg 1984, Mykletun 1984)

Kompetansesvikt er også en stressfaktor innenfor læreryrket. Her er det snakk om lærerens egen kompetanse og profesjonelle utvikling. Det kan være forholdet mellom egen kompetanse på den ene siden, og læreplanverket og undervisningsoppgaver på den andre, eller det kan være mangel på veiledning og muligheter for etter- og videreutdanning.

Alder er en annen risikofaktor på lik linje med arbeidsmiljøfaktorene. Blant norske lærere viser det seg at utbrenthet øker med alderen. (Mykletun 2002) Vanligvis er dette omvendt. Det vil si at risikoen for utbrenthet minker med økende grad av arbeidserfaring, og at i aldersgruppen 30-40 år finner man de fleste utbrente (Maslach et al. 1996)

Når det gjelder kjønn fant ikke Mykletun (2002) noen forskjell når det gjaldt utbrenthet, men han fant ut at kvinnelige lærere var mer utsatt for utmattelse, mens mannlige lærere var mest utsatt for kynisme.

3.4.5 Organisasjonsstruktur og klima

Klima og organisasjonskultur på skolen er viktige determinanter i forhold til stress hos lærere. Enhver organisasjon har en "samarbeidspersonlighet" som legges til grunn for hvordan organisasjonen behandler sine ansatte. Det som er viktig her, er ikke bare hvordan organisasjonen behandler sine ansatte, men hvordan individene oppfatter den aktuelle kulturen, klimaet og deltakelsen i organisasjonen. (Travers and Cooper 1996)

Det å bli tatt med på råd og være delaktig i vedtak som gjøres angående lærernes arbeidsdag er viktig for ikke å øke stressnivået hos lærerne. (Tannenbaum and Massarik 1989) I tillegg kan en effektiv involvering når beslutninger skal tas føre til forbedret prestasjon, og andre positive psykologiske og arbeidsmessige reaksjoner (Miller and Monge 1986) I de senere årene er det et stadig økende press på lærerne om at skolen må forandre seg. Mangel på involvering i denne forandringsprosessen, og følelsen av at disse forandringene blir tredd ned over hodet på lærerne har ført til et økende press i jobben. (Cosgrove 2000)

Det å bli evaluert av andre kan også være en stressende opplevelse, og særlig dersom evalueringen har en innvirkning på jobbinnholdet eller karrieremulighetene. (Baron 1986) En evaluering som pågår daglig av lærere, er deres møte med og opptreden overfor elevene. (Travers and Cooper 1996) Denne formen for stress kan på mange måter sammenlignes med den opplevelsen arbeidere i en del serviceyrker blir utsatt for. (Christensen 2001, Forseth 2002, Forseth og Dahl-Jørgensen 2002) I tillegg er deres lærerprestasjoner evaluert etter

enhver prøve eller test elevene gjennomfører, og ved et hvert foreldremøte. (Travers and Cooper 1996).

Den indre kulturen på skolen kan også påvirke lærernes opplevelser av stress. Det kan være hvordan problemer løses, i hvor stor grad lærerne har påvirkningsmuligheter på arbeidsdagen, timeplanlegging og eventuelt hvilke verdier og syn på elever som hersker blant personalet. Det kan også være kultur på hvilke fag som er viktige, og hvordan forslag til nye arbeidsmetoder eventuelt organiseringsformer blir mottatt blant kollegaene. (Travers and Cooper 1996)

3.4.6 Forholdet mellom hjem og arbeid

Blant lærere er det i særlig grad to forhold som forårsaker stress; Dobbelt arbeidende par og relasjonen mellom hjem og arbeid.

Følgende problemer kan oppstå i forhold til det å være en del av et par der begge har en aktiv yrkeskarriere.

- Konflikt som oppstår, med bakgrunn i tradisjonelle kjønnsrollemønstre
- Tidsklemma, to personer som skal klare av kravene både fra jobb og familie.
- Rollesyklusdilemma. Hvordan skal man legge en timeplan for viktige hendinger i begge jobber uten at begge blir overbelastet samtidig.
- Dilemma i forholdet. Par som begge har en yrkeskarriere, mangler ofte rollemønstre for hvordan dette skal løses. Man blir ofte dradd i mellom tradisjonelle forventninger fra familien, venner osv. Et klassisk eksempel er hvem som skal være hjemme med barna den første tida og eventuelt når barna skal begynne i barnehage.
- Dilemma i forhold til at begge stiller likt. Selv om man er enige om at begge jobbene betyr like mye kan det oppstå problemer når f. eks den ene får en ny jobb som krever at hele familien må flytte. (Lewis and Cooper 1989)

Samhandlingen mellom hjem og jobb, og den tilpasningen dette ofte krever, kan lett skape stress. Her snakker man ofte om fire forskjellige kilder for belastning:

- Rollepress eller overbelastning (her er det f. eks snakk om det å skape et hjem).
- Konflikter mellom par, eller mellom foreldre og barn.
- Rollefangenskap (hvor man er bundet til en rolle, men vil foretrekke en annen).

- Restrukturering av familieroller over tid. (Pearlin and Turner 1987)

Andre teorier har gått på at man søker kompensasjon gjennom jobben, man søker etter andre utfordringer i jobben som man ikke får hjemme. (Gutek et al. 1988) eller at man ofte tar med seg problemene fra hjemmet til jobben (Bromet et al. 1988). Det er også gjort forskning som har kommet frem til, at de lærerne som var gift/samboer, ofte fikk støtte fra familien, noe som førte til at de i større grad kunne takle stressituasjoner i jobben. (Cooke and Rousseau 1984) Kritikken mot den siste teorien er at det sannsynligvis er en rekke forskjeller mellom gifte og single i livsstil som eventuelt kan være årsaken.

3.4.7 Vurdering av jobbrelatert belastning

Stress er på mange måter individuelt. Det en person opplever som ubehagelig arbeidspress, vil for en annen bare oppleves som en utfordring. Noen overlever presset uten problem, mens andre bryter sammen. Enkelte lærere er derfor mer mottakelige enn andre. Vi må prøve å avdekke fremtredende trekk ved miljøet, og karaktertrekk hos læreren som gjør ham/henne mindre motstandsdyktig for stress. Det er mange forhold som øker lærerens evne til å takle stress på en spesiell måte. Eksempler kan være: Alder, kjønn, erfaring, opplevelser, livssituasjon, personlighet, oppførsel, verdier, behov og fysisk form.

Den mest vanlige måten å dele arbeidsbelastning inn i er fysiologisk, psykologisk og adferdsmessig respons. Det meste av forskning på området har vært opptatt av det psykologiske arbeidspresset. Årsaken til det har sannsynligvis vært at de fleste som har forsket på området, har vært psykologer. (Jex and Beeher 1991, Kahn and Byosiere 1992, Cooper et al. 2001) Det er avdekket at psykologisk press korrelerer sterkt med arbeidsrelatert stress. De to psykologiske målene som er mest brukt innenn for forskningen, har vært mistrivsel i jobben og spenning/angst. (Jackson and Schuler 1985, Kahn and Byosiere 1992, Cooper et al. 2001)

Fysiologiske forandringer man har sett på i forskningen har vært hjerte - karproblemer, biokjemiske symptomer og mage – tarmproblemer (Fried et al. 1984, Cooper et al 2001)

Adferdsmessig respons på stress kan også deles inn i tre kategorier:

- Forstyrrelser i arbeidsrollen: Prestasjonsnivå, feil og uhell, og bruk av piller eller stoff på jobben.
- Jobbflukt: Turnover, fravær, streiker og tidlig pensjon.
- Aggressiv oppførsel på jobben: Vandalisme, tyveri, ryktespredning og motarbeidende aktiviteter. (Kahn and Byosieres 1992)

Denne undersøkelsen har i første omgang sett på psykologisk respons på stress, registrert som trivsel i jobben. Den adferdsmessige responsen på mistrivsel kan igjen føre til en adferdsmessig respons som turnover eller tidlig pensjonering.

3.5 Kilder til økt belastning blant kroppsøvingslærere

Kroppsøving som fag er på noen områder forskjellig fra andre teoretiske emner i skolen. Rammene lærerne jobber i forhold til er annerledes. I motsetning til teoretiske emner der elevene stort sett er i ro og forholder seg til en plass i klasserommet, er elevene i kroppsøving hele tiden i bevegelse. Det gjør det vanskeligere å holde oversikt over hver enkelt elev. Det er ofte mer problematisk å få gitt tilbakemelding til elevene på en god måte i løpet av timen, og det vanskeliggjør også evalueringen av elevene. For å differensiere undervisningen er man ofte nødt til å dele opp klassen i små grupper noe som både krever mer plass, og mer utstyr til rådighet. Det at elevene er i fysisk aktivitet fører også til mer kroppskontakt dem i mellom. Det kan føre til flere konflikter mellom enkelt elever, og konfliktene kan ofte få et fysisk utfall.

En kroppsøvingslærer opptrer i tillegg på flere arenaer. Svømmehall, gymsal, idrettshall, slalåmbakke, fotballbane eller på tur i skog og mark. Det gjør at man må gjøre forskjellige didaktiske overveielser avhengig av hvilken arena man opptrer på. Et annet moment som i mye mindre grad er tilstede i teoretiske fag, er faren for å bli fysisk skadet. Enkelte aktiviteter kan i verste fall føre til tap av menneskeliv som for eksempel svømming, snøskred i forbindelse med skiturer eller at man går seg bort i uvær på fjellet.

Det er gjort noe forskning internasjonalt der man har sett på hva kroppsøvingslærere er bekymret for. En del av disse har tatt utgangspunkt i Fullers (1969, 1970, 1974) og Parsons og Fullers (1972) forskning angående læreres bekymring. Parson og Fuller (1972) utviklet ei

bekymringssjekkliste for lærere på 56 punkter. George (1978) utviklet med utgangspunkt i dette et spørreskjema om hvilke bekymringer lærere hadde, kalt ”Teachers Concerns Questionnaire” (TCQ). Dette bestod av 15 punkt innenfor tre forskjellige områder: Bekymringer angående seg selv (Self-concerns, SC) bekymringer angående arbeidsoppgaver (task concerns, TC) og bekymringer angående evnen til å påvirke elevene (impact concerns, IC) Lærernes største bekymringer var i forhold til deres evne angående det å påvirke elevene (IC) (Fuller 1970, George 1978)

Spørreskjemaet innholdt følgende punkter:

1. Mangel på materiell i forhold til instruksjon (TC)
2. Føle seg under press for stor del av tiden (TC)
3. Prestere bra når en veileder er tilstede. (SC)
4. Imøtekomme behov fra forskjellige typer elever (IC)
5. For mange instruksjonsmessige plikter (TC)
6. Diagnostisere elevenes læringsproblemer (IC)
7. Føle seg tilstrekkelig som lærer (SC)
8. Utfordre umotiverte elever (IC)
9. Bli akseptert av profesjonelle personer (SC)
10. Arbeide med for mange elever hver dag (TC)
11. Veilede elever frem mot intellektuell og emosjonell vekst (IC)
12. Om hver elev får det han trenger (IC)
13. Få en gunstig evaluering av min undervisning (SC)
14. Rutinene og fleksibiliteten i lærersituasjonen (TC)
15. Opprettholde en passende grad av kontroll med klassen (SC) (George 1978)

McBride et al (1986) og Wendt et al. (1981) fant støtte for Fuller’s teori om at den bekymringen kroppsøvingslærerne opplevde som mest dominerende, var deres evne til å påvirke elevene. Lærerne i McBride et al (1986) sin undersøkelse oppgav at deres største bekymringer lå i forhold til punktene 8, 11 og 12 . Å opprettholde en passende grad av kontroll med klassen, selv etter flere år som lærere⁸ ble oppgitt som den viktigste variabelen innefor bekymringer angående seg selv. Det området lærerne viste minst bekymring for/i var i

⁸ Fuller(1969) fant at hva lærere bekymrer seg for forandres over tid. Novisene har andre bekymringer enn det de erfarne lærerne har. Dette fant ikke Wendt og Bain (1989) støtte for i sin undersøkelse

forhold til arbeidsoppgaver. Dette samsvarer også med Fullers(1970) og Georges (1978) teori om hvilke bekymringer lærerne opplever i undervisningen.

I en undersøkelse av hendelser som fører til stress blant kroppsøvingslærere, ble bekymringer angående prioriteringer rangert høyest blant lærerne, deretter kom spenninger med ledelsen, bekymringen om å gjøre en god jobb og sist lærerfunksjoner. De enkelte hendene som ble rangert høyest var ”melding om lite tilfredsstillende innsats”, ” bli angrepet av kollegaer på jobb”, ”bli nektet opprykk” og ”truet med å bli skadet” (Wendt and Bain 1983)

Senere forskning av Wendt og Bain (1989) fant at det var ingen signifikant forskjell mellom bekymringer angående seg selv (SC) og evne til å påvirke elevene blant kroppsøvingslærere (IC). Derimot var det signifikant forskjell på bekymringer angående arbeidsoppgaver (TC) og SC (self-concerns).

Behets (1990) studerte kommende kroppsøvingslærere ved universitet i Leuven (Belgia), med utgangspunkt i Fullers teori og blant annet ved bruk av TCQ (George 1978). Han fant at blant kommende lærere var det minst angst i forhold til det å føle seg tilstrekkelig som lærer. De områdene de hadde størsts bekymring i forhold til var ”å prestere bra når en veileder ser på”, ”utfordre umotiverte elever”, ”få gunstig evaluering av min undervisning” og ”oppretholde en passende grad av orden i min klasse”. Det mest overraskende var at det sistnevnte området ikke skåret høyere. Dette er ofte nevnt som en nøkkelbekymring blant lærere som jobber i skolen. (Bogess et al. 1985)

Fung (1993) fant ikke å kunne støtte Fullers (1969, 1970) teori ettersom kroppsøvingslærerne i hennes undersøkelse var langt mer bekymret for arbeidsoppgaver enn hva Fuller kom frem til. I tillegg kom hun frem til fire i stedet for tre faktorer når det gjaldt bekymringer. Dette er også i samsvar med hva Boggess et al (1985) og Behet (1990) kom fram til. Derimot fant hun ut at det ser ut til å være forskjell på bekymringene blant studenter som skal bli kroppsøvingslærere, og lærere som er i jobb.

Heller ikke Meek (1996) fant i sin undersøkelse blant kommende kroppsøvingslærere i Storbritannia å kunne støtte Fullers (1970) tredeling av bekymringer, og konkluderte med mer forskning måtte til for å avdekke om kroppsøvingslærere har andre bekymringer enn hva klasseromslærere oppgir.

I en studie gjennomført blant kroppsøvingslærere i Tyskland fant Heim og Klimek (1999) gjennom en faktoranalyse av 23 punkter, frem til fem faktorer som lærerne oppfattet, som stressende, i deres jobb. Disse er:

- Mangel på disiplin blant elevene.
- Utilstrekkelige romløsninger.
- Motivasjon og karaktersettingsproblemer
- Ikke passende krav i læreplanen
- Samarbeidsproblemer med kollegaer
- Stor arbeidsbelastning

Alle disse faktorene viste signifikante sammenhenger i forhold utbrenthet (kommer tilbake til dette senere). I tillegg var det signifikante sammenhenger mellom manglende disiplin, motivasjon og karaktersettingsproblemer, og stor arbeidsbelastning og psykosomatiske problemer. (Heim og Klimek 1999)

Næss (1998) fant, som nevnt tidligere, gjennom kvalitative intervju med kroppsøvingslærere at det utkrystalliserte seg fire punkter som kunne være årsaken til at kroppsøvingslærere ønsker å slutte og undervise i faget. Det ene var en fare for at man faglig stagnerer på grunn av mangel på videreutdanning og at kroppsøvingslæreren var isolert fra de andre lærerne. Dette førte til at man fikk lite tilbakemeldinger på sin egen undervisning og dermed også ikke fikk innsikt i hvorfor ens egen undervisning ble dårligere. Videre så hun at når disse lærerne følte seg i dårlig form, ble skadet eller på grunn av alder, opplevde det som slitsomt å undervise i faget. Det er uoverensstemmelse i deres kroppsøvingslæreres "habitus". (Bourdieu 1990, Webb et al 2002) Fagets angivelig lave status blant andre lærere var også et moment disse lærerne trakk frem. Det siste punktet som ble belyst, var kroppsøvingslærerens rekruttering gjennom idretten. Disse lærerne var unikt opptatt av idrett og i idrettens verden er prestasjoner og bedring av ferdigheter viktig. (Næss 1998) Lærere som selv har lyktes på idrettsfeltet, og som nok i stor grad har opplevd å få ting til uten alt for mye arbeid, kan nok ha problemer med å forstå hvor vanskelig det kan være å lære motoriske ferdigheter. (Harter 1982) Dermed opplever de at elevene behersker idrettene mye dårligere enn hva de har forventet, i tillegg til at de mangler motivasjon.

3.6 Jobbrelatert utbrenthet

Skal man studere trivsel og sannsynlighet for å fortsette å jobbe som kroppsøvlingslærer, kan også teorier om utbrenthet gi et relevant bidrag til analysen. Et av problemene med å studere burnout er en vid definisjon av konseptet. Det er mulig å dele problemet i fire karakteristiske definisjoner. (Burke and Richardson 1993)

- 1) Kronisk tretthet, depresjon, frustrasjon, vanligvis skapt av forpliktelser til avtaler som ikke har tatt hensyn til personens ambisjoner, eller forventede belønning. (Freudenberger and Richelson 1980)
- 2) En prosess av likegyldighet når det gjelder å gi tilbakemelding på arbeidsrelaterte stressfaktorer. Ubalanse mellom arbeidskrav og tilgjengelige ressurser fører til en følelsesmessig respons karakterisert ved angst, spenning, tretthet og belastning/utmattelse. Denne responsen fører til forandring i individets oppførsel inkludert defensive mestringsstrategier og depersonalisering. (Cherniss 1980)
- 3) En tilstand av fysisk, emosjonell og mental utmattelse forårsaket av langvarig involvering i situasjoner som er emosjonelt krevende (Pines and Aronson 1988)
- 4) Burnout har en kjerne på tre komponenter: Emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert faglig ytelse. (Maslach 1982, Maslach and Jackson 1986) Emosjonelt utslitt er karakterisert som en tapping av emosjonell energi, og en følelse av at ens emosjonelle ressurser ikke er tilstrekkelig for å klare med situasjonen. Den kan også bli fulgt av fysisk og kognitiv trøtthet. I depersonalisering (senere kalt kynisme) (Maslach et al. 1996) ligger at man i stor grad har et distansert forhold til jobben. I dette ligger at man behandler f. eks elever som objekter, i stedet for som mennesker. Den siste komponenten er redusert faglig ytelse (senere kalt personlig virksomhet) som er karakterisert av, en tendens til å vurdere sin egen oppførsel eller prestasjon negativt når man egentlig har en forventning til seg selv om å være effektiv.

Maslachs modell om burnout er den mest anerkjente av disse fire. (Cooper et al. 2001) Dette kan ha sammenheng med at Maslach og hennes medarbeidere har utformet et spørreskjema som er meget enkelt å bruke, (Maslach Burnout Inventory, MBI) for å kartlegge de tre dimensjonene av burnout.

Denne oppgaven har ikke sett på burnout som fenomen blant kroppsøvlingslærere, ettersom burnout er en ekstrem reaksjon på arbeidsbelastning. De samme forholdene ved jobben som

forårsaker burnout, kan også relateres til trivsel, eventuelt mistrivsel i jobben uten at man nødvendigvis får en utbrenthetsreaksjon. På bakgrunn av dette er utbrenthetsteorier delvis benyttet som et teoretisk grunnlag for analysen.

Arbeidsbelastning

Arbeidsbelastningen er for stor, dette inkluderer både hvor mye man gjør og hva man gjør. Arbeidet er mer intenst. Når man skal effektivisere arbeidet betyr det at færre personer må gjøre mer arbeid. Ideelt sett skal det være slik at ved å jobbe smartere, ikke hardere, kan folk gjøre mer med mindre ressurser. Vanligvis er det slik at økt produktivitet oftere blir oppnådd ved at de ansatte arbeider hardere over flere timer enn at ledelsen er blitt smartere. Årsaken til økt produktivitet er større innsats av de ansatte. Det er her viktig å huske at denne form for innsats er en midlertidig økning av menneskelig prestasjon. Det er vanskelig å koble av på jobben. Effektiviteten blir så stor at man ikke har rom for noen øyeblikk med avkobling. Utmattelse er resultatet over tid. (Maslach and Leiter, 1997)

Arbeidet krever også mer tid. Arbeidsdagene blir lengre. For lærere skjer det ved at man pålegges arbeidsoppgaver utenfor den vanlige arbeidstida, som kontakt med foreldre, eller friluftslivsturer med elever. (Maslach and Leiter 1997)

Arbeidet er mer komplekst. Ofte må man påta seg arbeidsoppgaver som man ikke føler seg kompetent til å gjøre. Dette kan for en lærer være mer tid til administrasjon, eller sosiale og disiplinære problemer med elever. (Edelwich and Brodsky 1980, Maslach and Leiter 1997)

Emosjonell, kreativ eller fysisk utmattelse undergraver effektivitet, helse og følelsen av å ha det bra. Ofte får man i tillegg kroniske problemer som: søvnløshet, muskelspenning, hodepine og høyt blodtrykk. (Maslach and Leiter 1997)

Heim og Gerlach (1998) og Heim og Klimek (1999) fant at det var signifikant sammenheng mellom stor arbeidsbelastning og emosjonell utmattelse blant kroppsøvingslærere. De fant også at arbeidsbelastningen førte til psykosomatiske lidelser. Mangel på tid til å jobbe med faget (kroppsøving) er oppgitt som en viktig kilde, i forhold til utbrenthet blant lærerne i flere

studier. (Austin 1981, Danyleuk 1993a, Danyleuk 1993b, Williamson 1993, Smith og Wai Leng 2003)

Mangel på kontroll

Et av problemene ved en burnout er at man ikke klarer å skille ut hvilke oppgaver som er viktige, og ta relevante avgjørelser. Dermed kan det fort hende at man bruker mye tid på å gjøre ting som ikke fører til at jobben blir gjort. Spørsmålet er ofte hvor mye man kan ha kontroll over. Ingen kan kontrollere alt ved jobben. Dette er ikke et fornuftig mål. På den andre siden er det også et spørsmål om hvor lite kontroll man kan ha og fortsatt føle at man har et produktivt forhold til jobben sin. Dersom folk ikke har noen form for kontroll over viktige aspekt ved jobben sin er folk sårbare for å bli utmattet, kyniske og ineffektive. (Maslach and Leiter 1997) I læreryrket kan dette være for eksempel timeplanlegging, klasseinndeling og eventuelt hvilke fag man skal undervise i. Lærere som opplever seg underlagt sine omgivelser, og ikke har styring på egen arbeidssituasjon er helt klart en risikogruppe i forhold til utbrenthet. (Glass and Knight 1996)

I læreryrket kommer disiplinproblemer blant elevene, motivasjonsproblemer og opplevde umulige krav i forhold til lærerplanen, inn her. Alle disse tre faktorene har vist seg å ha sammenheng med utbrenthet blant kroppsøvingslærere, både i forhold til emosjonell utmattelse, kynisme og redusert faglig ytelse (Heim og Klimek 1999)

Et annet trekk ved utbrenthet blant kroppsøvingslærere er de rapporterer et lavere nivå når det gjelder emosjonell utmattelse og kynisme enn alle andre yrker presentert av Maslach og Jackson (1986). Kroppsøvingslærerne rapporterte derimot om mye høyere grad av påvirkning på personlig ytelse enn de andre yrkesgruppene gjorde. (Koustelios 2003)

Utilstrekkelig belønning

Folk som går ut i arbeidslivet håper at jobben vil gi dem god lønn, prestisje og sikkerhet, men de senere årene har arbeidslivet gitt folk mindre av alle disse tre tingene selv om folk ofte har jobbet mer. En kanskje enda større årsak til burnout er mangelen på indre belønning som man får gjennom å gjøre et interessant, og morsomt arbeid der man bygger opp ekspertise sammen med kollegaer. (Deci and Ryan 1985) Folk som er god til noe, liker prosessen med arbeidet i seg selv. Sentralisert kontroll av arbeidet undergraver flinke medarbeideres kapasitet til å løse arbeidet på en mest mulig effektiv måte

Penger er ofte en mangelvare, særlig i organisasjoner som gjennomgår en restrukturering. Ofte blir ansatte spurt om gå med på lønnskutt for å opprettholde firmaets konkurranseevne. Kommuneøkonomien påvirker ofte læreres arbeidsdag. Mangelen på penger i skolen gjør at det er mange ting i læreplanen som ikke er mulig å gjennomføre, uten at lærerne jobber dugnad. Overnattingsturer i forbindelse med friluftsliv er et slikt eksempel, eller leie av svømmehall, og transport til og fra svømmehall.

Sikkerheten ved å få seg jobb etter endt utdanning og muligheten for fast jobb i skoleverket er også blitt dårligere de senere årene. Muligheten for at nyutdannede lærere ser for seg mange år i samme jobben med lojalitet mot skolen, og mulighet for å bygge opp og utvikle faglige ideer, blir redusert når man ikke får fast jobb. (Maslach and Leiter 1997) Et annet problem i skolen er ofte mangel på å avansere karrieremessig uten at man må gå over i administrative stillinger.

Mangel på fellesskap

Livet i en hver organisasjon kan man si er kontakt mellom mennesker. Den daglige samhandlingen med din arbeidsgruppe er din opplevelse av å være en del av en organisasjon. Personlige forhold på jobben blir en integrert del av hvem du er. Når du ikke er sikker på å beholde jobben eller at det stadig dukker opp nye folk du må forholde deg til, vil disse nære personlige koblingene ofte bli fragmentert. (Maslach and Leiter 1997) Et annet problem med korttidskontrakter er at i dagens skole der teamarbeid står sentralt, vil stadig utskifting av personale gi små muligheter til å utvikle smidige samarbeidsrutiner.

Når gruppearbeidet ikke fungerer ender det ofte opp med at folk arbeider alene i stedet for i grupper. Mangel på samhandling er både et tap for de ansatte og organisasjonen.

Organisasjoner der medlemmene ikke samhandler er mer sårbare for konflikter mellom de ansatte. Når folk opplever at deres medarbeidere ikke klarer å gjøre jobben er det ofte en kilde til konflikt. Fellesskap er kosteffektive, mens konflikter tar tid. Konflikter i en arbeidsgruppe tapper energi som er tilgjengelig for å skape effektivt arbeid. (Maslach and Leiter 1997)

Blant kroppsøvingslærere har det vist seg å være signifikant sammenheng mellom problemer i forhold til kollegaer og alle tre utbrenthetsfaktorene til Maslach. (Heim og Klimek 1999)

Mangel på rettferdighet

I krisesituasjoner er organisasjonen ofte hardt presset når det gjelder å opprettholde tillit, åpenhet og gjensidig respekt. Når de jobber for å overleve, tas det ofte avgjørelser som i liten grad er opptatt av de ansattes ve og vel. De styres av korttidseffekter i forhold til kostnadsbesparelser, i stedet for å bygge organisasjonsmessig samhandling. Ledelsen er ofte i tvil om de ansattes hensikter og de ansatte betviler ledelsens hensikter. (Maslach and Leiter 1997)

Et annet problem i krisesituasjoner er at åpenhet og ærlighet ofte er fraværende.

Konkurransetryk og korte tidsfrister oppmuntrer til hemmeligholdelse.

Sentraladministrasjonen kan være litt treg med å gi ut informasjon til de ansatte. Dette kan noen ganger være et problem mellom lærere og kommunene i forhold til bevilgning av penger, antall lærerstillinger ved skolen, og penger avsatt til utstyr og transport i undervisningen.

Et tredje problem som oppfattes urettferdig, er at når det kommer til nedskjæringer må de sist ansatte gå. Dette skjer uten at det tas hensyn til om det er kreative og flinke lærere som må slutte. De kreative mister jobben, mens de som gjør det de alltid har gjort fortsetter. Dermed ender man ofte opp med å måtte leie tilbake ekspertise. (Maslach and Leiter 1997)

Verdikonflikt

Verdier påvirker alt i forholdet til jobben. Den mest vanlige krisen i arbeidsmiljøet er på mange måter en verdikonflikt. Ofte sier man at man satser på kvalitet. Politikere på kommune- og riksplan snakker om at man ønsker å lage en god skole med god undervisning. I praksis ser man at budsjettene ikke øker og at man er nødt til å skvise mer ut av de samme midlene. Antall lærere har gått ned og hver enkelt lærer må undervise mer. Det er stort språk mellom liv og lære. Det lærerne opplever som viktig, blir ikke verdsatt av politikerne og skoleledelsen. Lærerne er i stor grad opptatt av større lærertetthet slik at man får mer tid til hver enkelt elev.

Mange talentfulle lærere med gode intensjoner om å lære elevene noe og gjøre en best mulig jobb, føler seg fastlåst i systemet. De får ikke utrettet det de ønsker å gjøre og opplever at de kommer til kort i forhold til elevene. (Maslach and Leiter 1997)

Bevarelse av ressurser.

Et perspektiv på stress som har relevans i forhold til burnout er ”Conservation and Resources” (COR) en teori utviklet av Hobfoll, Freedy og Shirom. (Hobfol 1989, Hobfol and Freedy 1993, Hobfoll and Shirom 1993). Deres teori forutsetter at ethvert individ har tilgang til fire hovedkategorier av ressurser.: Objekter (bil, hus etc.), rammebetingelser (sikker jobb) personlige karakteristikk (selvanselse) og forskjellige former for energi (penger)

Grunnsetningen i teorien er at stress oppstår når individer opplever at de får mindre ressurser, mister dem, eller mislykkes i å oppnå nye etter å ha investert de man hadde. Burnout oppstår når verdsette ressurser mistes, man er uegnet til å møte de krav som stilles til personen, eller at en investering ikke generer forventet avkastning. Det som skjer er at man kommer inn i en nedadgående spiral der individet mister energi. (Lee and Ashforth 1996, Cooper et al. 2001)

I arbeidslivet er noen av de viktigste ressursene som er tilgjengelig for de ansatte: Sosial støtte, personlig kontroll over jobben, involvering når viktige avgjørelser skal tas, og et passende belønningssystem. (Burke and Richardsen 1993)

3.6.1 Forhold som har sammenheng med utbrenthet

Når det gjelder forhold som har sammenheng med utbrenthet er det mulig å dele disse inn i tre forskjellige kategorier: individuelle (eller personlige), jobbmessige og organisasjonsmessige. (Cordes and Dougherty 1993)

Sammenhenger på individ nivå

Kjønn er muligens den variabelen som er mest forsket på når det gjelder utbrenthet, men resultatene kan sies å være høyst blandede. Tidligere forskning foreslo at kvinner opplevde høyere grad av utbrent enn menn, men noen av disse funnene kan forklares på grunn av kjønnskeivhet i utvalgene. Blant annet kom man frem til at kvinner opplevde høyere grad av utbrenthet på bakgrunn av større arbeidspress, og rollekonflikter mellom jobb og familie (Pines et al 1981) Nyere forskning støtter ikke disse argumentene. (Pretty et al 1992, Burke and Richardsen 1993, Leiter and Harvie 1996, Mykletun et al 1998, Mykletun 2002)

Det er gjort en del funn der menn rapporterer høyere skår på kynismeskalaen av MBI og at kvinnelige lærere er mer utsatt for utmattelse. (Schaufeli and Buunk 1996, Mykletun 2002) En mulig årsak kan være at menn er mer tilbøyelig enn deres kvinnelige kollegaer, til å reagere på emosjonelt press psykologisk ved å ta avstand fra sine klienter. I en annet studie ble det påvist at mannlige lærere og skoleledere skåret signifikant høyere på både på emosjonell utslitthet og kynisme. (Burke et al 1996)

Noen få studier har funnet en sammenheng mellom alder og utbrenthet. For andre yrkesgrupper enn lærere ser det ut til at yngre arbeidstakere i større grad blir utbrent enn eldre. (Schaufeli and Bunk 1996, Maslach et al 1996, Mykletun 2002) Dette forklares med at økende arbeidserfaring reduserer sjansen for utbrenthet Hos lærere derimot øker graden av utbrenthet med alderen. (Mykletun 2002) Blant kroppsøvingslærere er det ikke funnet noen statistiske sammenhenger mellom personlige demografiske karakteristika og utbrenthet. (Danyleuk 1993b, Fejgin 1995, Smith og Wai Leng 2003)

Noe forskning er gjort på sammenhengen mellom utbrenthet og personlighetstyper. Garden(1989) skilte mellom det hun kalte ”følelsestype” og ”tenkende type”. Hennes utgangspunkt er at utbrenthet er en funksjon av personlighetstype og ikke yrke. Hun kom frem til at den ”følsomme typen” i større grad opplevde å brenne ut i jobben sin i forhold til en mer ”tenkende type”. Mykletun (1999, 2002) fant at lærere karakterisert av indre årsaksforklaring av suksess og nederlag i jobben, mestrer arbeidet bedre og opplever mindre slitasje enn lærere med preget av ytre årsaksforklaring.

I en studie av Lee og Ashforth (1996) ble det oppdaget en negativ sammenheng mellom emosjonell utmattelse og organisasjonsmessig forpliktelse, og mellom kynisme og både jobbtrivsel og forpliktelse. Andre studier har også påvist at høy grad av utbrenthet fører til redusert trivsel i jobben. (Cordes and Dougherty 1993) Sammenhengen mellom trivsel og psykologisk belastning, kan tenkes å være motsatt slik at trivsel er en forutsetning heller enn et utbytte av psykologisk belastning. (O’Driscoll et al 1996)

Utbrenthet kan også oppstå som et resultat av at man opplever å ikke mestre jobben. Det finnes forskning som har påvist en negativ sammenheng mellom mestring og utbrenthet, da

særlig knyttet mot emosjonell utmattelse. (Burke and Richardson 1993, Wright and Bonett 1997)

Garden (1991) fant at studenter som hadde vært oppe til eksamen, og som rapporterte stor grad av emosjonell utmattelse, i stor grad rapporterte at det hadde gått dårlig på eksamen. Resultatene viste at deres oppfatning ikke stemte, noe hun forklarte med at personer som lider av utbrenthetssyndromer opplever at selvtilliten blir dårligere, og dermed at de tolker egne prestasjoner dårligere enn de reelt er. For lærere kan dette oppstå i forbindelse med at planlagte undervisningsforløp blir avbrutt, målene oppnås ikke, mangel av belønning og påfølgende negativ opplevelse. Når dette skjer ofte, får man en følelse av å ikke mestre jobben og utbrenthet kan bli et resultat. (Burisch 1993, Mykletun 2002) En måte å unngå dette på er at en kollega kan følge undervisningen i perioder og gi tilbakemelding på hva det er som egentlig skjer. På den måten kan man unngå å havne i en negativ spiral der man feiltoker hvorfor undervisningen ikke fungerer

Urealistiske forventninger til jobben kan føre til utbrenthet. (Meier 1983) Lærerne har for store ønsker om hva de vil oppnå med elevene og sitt forhold til disse. (Næss 1998, Mykletun 2002) I tilfeller der lærerne har sterk motivasjon og involvering i jobben er risikoen for å bli utbrent størst. (Freudenberger and Richelson 1990) Når man ikke oppnår det man hadde ambisjoner om, blir man desillusjonert. Entusiastiske lærere opplever stagnasjon, frustrasjon og ender opp i apati. (Meier 1983, Næss 1998, Mykletun 2002)

Jobbrelaterte sammenhenger

Forskning har vist at karakteristikker ved klientene og samhandlingen mellom den profesjonelle og klienten, har en signifikant forbindelse med omfanget av opplevelsen av utbrenthet. (Cooper et al 2001)

Et resultat av måloppnåelse er opplevd jobbrelatert kompetanse/mestring, mens mangel på måloppnåelse fører til redusert motivasjon og utbrenthet. Vi har tidligere sett at Mykletun (2002) grupperer opplevelsen av mestring i fem faktorer. (s. 179-180) *prosessmestring, elevmestring, læreplanmestring, organisasjonsmestring og foreldremestring.*

Utbrenthet har i stor grad sammenheng med opplevelse av dårlig mestring. Generelt ser det ut til at lærere mestrer sitt arbeid, og spesielt i forhold til det Mykletun kaller elevmestring.

(Mykletun 2002)

40 % av variasjonen i utbrenthet kan forklares ut fra manglende mestring, alder og kjønn. Det å gi elevene læring, mestre klasseromssituasjonen, mestre organisasjonen, utløse ressurser og å mestre forholdet til elevene er de viktigste bufferfaktorene for å unngå utbrenthet hos lærere. (Mykletun 2002) Det vil derfor være av interesse å se i hvilken grad kroppsøvingslærere opplever mestring i forhold til disse faktorene.

Organisasjonsmessige sammenhenger

Hvordan ledelsen opptrer spiller en vesentlig rolle i forhold til å utvikle eller forhindre utbrenthet blant sine ansatte (Schulz et al 1995) I organisasjoner der individene er involvert i beslutningstaking som angår deres arbeid, er det mindre sjanse for at medarbeiderne vil brenne ut. På den andre siden kan lite fleksible og rigide organisasjoner være med på å øke sjansen for at arbeidstakeren kan oppleve utbrenthet. (Gaines and Jermier 1983, O'Driscoll and Schubert 1988, O'Driscoll et al 1996)

Sosial støtte fra ledelse, medarbeidere og klienter har vist seg å ha en positiv effekt i forhold til å redusere sjansen for utbrenthet. (Jackson et al 1986, Eastburg et al 1994, Schaufeli and Buunk 1996, Lee and Ansforth 1996)

Et annet problem som nye medarbeidere ofte opplever, er det realitetssjokket de får i sitt første møte med arbeidslivet. Dette kan forklare mye av årsaken til at unge arbeidstakere opplever å bli utbrent etter ganske kort tid. (Cherniss 1980) Det at kravene som stilles i jobben, ofte ikke samsvarer med de forventninger og kompetansen til arbeidstakeren, kan føre til at man tidlig søker seg over i ny jobb. (Golembiewski et al 1996, Mykletun 2002)

Sammenhengen mellom arbeidsbelastning og tidspress i jobben og utbrenthet har vist seg å være relativt sterk. (Lee and Ansforth 1996) I læreryrket har det vist seg at det er særlig fire risikofaktorer som er fremtredende: (Mykletun 2002) forandringer, konflikter med elever, overbelastning og tidspress. I tillegg til disse fire kommer også kompetansesvikt som en egen risikofaktor.

Blant kroppsøvingslærere er det den byråkratiske biten⁹ av jobben som er mest relatert til utbrenthet, og den fysiske strukturdimensjonen som er minst relatert. (Smith og Wai Leng 2003)

3.7 Modererende faktorer mellom stress og arbeidsbelastning

En moderator er definert som en variabel, som ” påvirker retningen og/eller styrken på sammenhengen mellom den uavhengige eller forutsiende variabelen og den avhengige eller kriterievariabelen.” (Baron and Kenny 1986 s.1174)

Cooper et al (2001) har gruppert de modererende faktorene inn i tre kategorier: Personlighet eller lynne, situasjonsbestemte og sosiale faktorer. De konkluderer med at forskning på personlighetsvariabler som moderator på stress, eller arbeidsbelastning viser svært varierende resultat. Det er vanskelig å konkludere med at personlighetsvariabler som ”Type A” oppførselsmønster, ”negative affectivity”, ”hardiness” (en herdet personlighet), eller årsaksforklaring (locus of control) har noen modererende effekt på stress, eller arbeidsbelastning. (Cohen and Edwards 1989, Travers and Cooper 1996, Cooper et al 2001) De personlighetsvariablene som til en viss grad har vist modererende effekt, er selvrespekt (self-esteem), oppfattet kompetanse (self-efficacy) og muligens også optimisme.

Den situasjonsbestemte faktoren som har fått størst oppmerksomhet, som moderator på stress, er oppfattet kontroll over arbeidsmiljøet. (Cooper et al 2001) Dette er en variant av årsaksforklaring som kun omfatter arbeidsmiljøet, og ikke generell kontroll. Denne forskningen bygger på arbeidskravskontrollmodellen av Karasek (1979) (Cooper et al 2001) Hans påstand er at for store krav i jobben klart kan assosieres med høyere nivå av psykologisk belastning. Virkningen av disse kravene kan motvirkes gjennom opplevelsen av å ha kontroll over viktige aspekter ved arbeidsmiljøet. Jobber med høye arbeidskrav og stor kontroll over arbeidssituasjonen kaller han aktive jobber, mens når man ikke har kontroll over situasjonen kaller han det høybelastningsjobber. På den andre siden har man arbeid som stiller lave krav, og der kontrollen er liten; de kalles passive jobber, og når den type jobb innehar stor kontroll kalles de lavbelastningsjobber. Også de jobbene med lave krav og liten kontroll vil i følge Karasek (1979) føre til en psykisk belastning.

⁹ Økende grad av papirarbeid var en faktor som bidro til utbrenthet, (Smith og Wai Leng 2003)

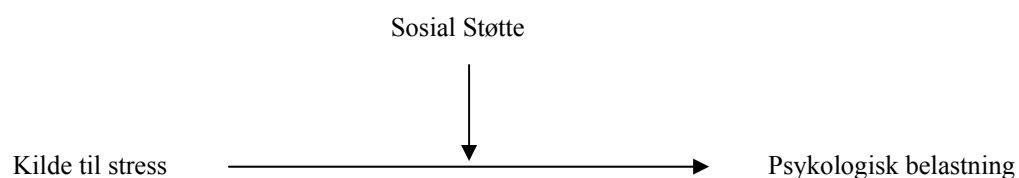
Grunnen til at høye arbeidskrav oppleves stressende er at de skaper angst i forhold til jobbprestasjon, og angst i forhold til de personlige konsekvensene av å ikke gjennomføre jobben innen en gitt tidsramme.(Fox et al. 1993) I Karaseks's teori, kan denne opplevelsen av angst bli bedret gjennom muligheten til å ta avgjørelser i jobben og det å bruke forskjellige ferdigheter i jobben.(Karasek 1979)

Andre forskere har i større grad enn Karasek vært opptatt av arbeidernes subjektive opplevelse av å ha kontroll i jobben.. Jobbtilfredshet og belastning påvirkes av om individet opplever å ha kontroll over arbeidssituasjonen.(Spector 1986, Scabubroeck and Merrit 1997), På den andre siden kan for mye kontroll også være ødeleggende, ved at det medfører mer ansvar for resultater. (Warr 1987, Spector 1998)

Den siste moderatoren vi skal se på er sosial støtte for å redusere stress i forbindelse med jobben. Det er mulig å differensiere mellom fire forskjellige typer støtte:

- a) Instrumentell støtte. (Gi direkte støtte, ofte praktisk)
- b) Emosjonell støtte (vise interesse i, forståelse av, bry seg om, og sympati for en persons vanskeligheter)
- c) Informativ støtte (gi personen informasjon som kan hjelpe ham /henne, til å klare av problemene)
- d) Vurderende støtte (sørge for tilbakemelding om hvordan man fungerer slik at hans/hennes selvrespekt kan bli bedre) (House 1981)

En person som mottar sosial støtte, vil oppleve mindre belastning i jobben enn en som ikke mottar støtte. (Fenelson and Beehr 1994, Winnubst and Schabraq 1996). Figur 3.4 gir et bilde av hvordan man kan se for seg en slik stressbuffer hypotese.



Figur 3.4 Sosial støtte som en modererende variabel.
(Cooper et al 2001, s. 143)

Forskning har konkludert med at støtte fra kollegaer og arbeidsledere, men også familie og venner, fungerer som en buffer for å redusere belastningen på individer, i forhold til det å være engasjert i usikre jobber. (Lim 1996) Det er også observert modererende effekt av sosial støtte på psykisk belastning i forbindelse med at ansatte måtte bytte arbeidsplass. (Moyle and Parks 1999)

Studier i forhold til utbrenthet har vist at sosial støtte er en signifikant moderator på sammenheng mellom stressfaktorer i jobben og utbrenthet. Hos menn ble denne sammenhengen moderert ved at man fikk støtte på jobben, mens hos kvinner var det mest utenom arbeidsstøtte som var modererende. (Etzion 1984)

Blant lærere har det vist seg at hovedeffekten av støtte fra ledelsen var i forhold til emosjonell trøtthet, kynisme og personlig gjennomføring av jobben. Man fant også en gjensidig påvirkning mellom stressfaktorer i jobben og støtte fra ledelsen, men da bare på kynisme. Det var ingen direkte modererende effekt av sosial støtte fra medarbeidere, venner, eller familie (Russel et al. 1987) På den andre siden fant Greenglass et al. (1995) en signifikant modererende effekt av støtte fra venner og familie på utbrenthet blant lærere. Greenglas et al (1996) fant også signifikant modererende effekt av støtte fra kollegaer og ledelse både når det gjaldt emosjonell trøtthet og kynisme blant lærere.

En mulig årsak til manglende signifikans i undersøkelser om moderatorer på stress kan være at de fleste personer som virkelig er stresset, og opplever stort press i jobben ofte trekker seg tilbake, eller er for ”stresset” til å delta i undersøkelser angående stress på jobben.. (Cooper et al 2001) På bakgrunn av denne forskningen vil det være av interesse å se på i hvilken grad kroppsøvingslærere opplever støtte fra kollegaer og ledelse.

3.8 Mestringsstrategier i forhold til jobbrelatert stress

I hvilken grad en lærer trives i jobben er ikke bare avhengig av hans/hennes personlige egenskaper eller bakgrunn, men i like stor grad av strategier den enkelte benytter for å mestre arbeidspress og stress. Dette kan enten være ressurser hver enkelt lærer innehar, eller det kan være mer organisasjonsmessige ressurser. (Travers and Cooper 1996) En definisjon kan være: ” Atferd som individet legger for dagen med intensjon om å forårsake en påfølgende reduksjon i opplevelsen av stress” (Travers and Cooper 1996, s. 72)

De få studiene som er gjort angående læreres mestringsstrategier, har kommet frem til at de mest vanlige strategier er ” å uttrykke følelser og søke støtte”, ” gjennomføre veloverveide handlinger” og ” tenke på andre ting ”. Blant lærere i ungdomsskolen og videregående skole var ”prøve å sette ting i perspektiv”, ”prøve å unngå konfrontasjoner” og ” prøve å slappe av etter arbeid” mest vanlig. (Kyriacou, 1980, Meichenbaum 1985). Dewe (1986) kom i tillegg frem til at lærerne ”gjorde forsøk på å ri av situasjonen”, ”rasjonell oppgaveorientert handling”, og benyttet ”en konservativ tilnærming til undervisning”.

Det mest vanlige har vært å se på individuelle mestringsstrategier, mens de mer organisasjonsmessige sidene ikke har vært fokusert på. Cox et al (1989) og Kyriacou (1987) har begge foreslått at man også ser på forbedringer i ledelsespraksis, arbeidsforhold, og forholdet mellom lærerne, og prosesser rundt fagplansutvikling for å redusere stress. Dette er stress som skolen selv kan kontrollere.

De mest populære mestringsstrategier blant lærere Travers and Cooper(1996) fant i sin undersøkelse var; ”ha stabile sosiale forbindelser”, ”ta opp problemer med en gang de oppstår”, ”ha hjemmet som et tilfluktssted”, ”langtidsplanlegging”, ”prioritere problemer og løse dem deretter”, ”se etter muligheter for å gjøre jobben mer interessant”, ”undertrykke følelser og prøve å ikke vise at man er stresset”, ”se egne begrensninger”, ”prøve å takle situasjonen objektivt og på en ikke emosjonell måte” og ”reorganisere arbeidet”. I samme undersøkelse ble lærerne spurt om forslag de hadde selv i forhold til det å mestre stress i jobben. Tabell 2.1 viser at de fleste av lærernes forslag gikk på fysiske sider ved jobben og arbeidsmiljøet. Rekkefølgen i tabellen er satt opp i forhold til hyppigheten av forslagene fra lærerne. Vi ser også at lærerne ønsker opplæring i individuelle teknikker for å takle stress.

Tabell 3.1 Mestringsstrategier i forhold til stress anbefalt av lærere

- ❖ Økt gjennomføring av forandringer
 - Færre initiativ
 - Økt informasjon og kommunikasjon
 - Klarere retningslinjer
 - Mer lærerinvolvering i taktisk planlegging og avgjørelser
- ❖ Forbedret utsikt til fremmelse
- ❖ Forbedret profesjonell image
- ❖ Økning i organisasjonsmessig støtte
 - Personale
 - Ressurser
 - Penger
 - Tid
- ❖ Økning i betaling/tildeling av insentiv/godtgjørelser
- ❖ Mindre klasser
 - Reduksjon i lærer/elev forholdet
- ❖ Mindre kontakt tid
- ❖ Økt trening
 - Lærer trening
 - Ferdighetstrening i forhold til ledelse
 - Omskolering
- ❖ Generelt bedre arbeidsforhold
 - Stille rom for studier
 - Bedre personalrom
- ❖ Stressmestring
 - stressmestring workshops
 - Sabbats år
 - Konfidensiell og profesjonell rådgivningsservice
- ❖ Bedret politikk på støtte
- ❖ Mindre administrative plikter/mer sekretær hjelp
- ❖ Forskjellig andre ting
 - Bedret strategi i forhold til disiplinproblemer, barnehagetilbud, osv

(Travers and Cooper 1996, S.161)

Andre mestringsstrategier blant lærere er å ha en karriere parallelt med jobben, kroppsøvingslærere er ofte trenere ved siden av jobben. (Nias 1989, Næss 1998, Kelchtermans 1999) En annen strategi er å forlate yrket. (Vandenberghe og Vanoost 1996, Kelchtermans 1999)

Fysisk aktivitet er veldokumentert som stressmoderator. Fysisk aktivitet har vist seg å ha positiv effekt på angst og psykososiale indikatorer (Petruzello et al. 1991, McDonald and Hodgdon 1991, Gold and Roth 1993, Roness 1995, Mutrie and Biddle 1995, Martinsen 2002), depresjoner (North et al 1990, Martinsen 2002), selvoppfatning og selvbilde, (Gruber 1986, McDonald and Hodgdon 1991,) oppfattet egen kompetanse (self-efficacy) og selvtillit (Biddle 1994, McAuley et al. 2001) og på stressreaksjoner (Crews and Landers 1987, Mutrie and Biddle 1995)

Et siste moment som har vist seg å være positivt relatert i forhold til de fleste former for stress, er tidsplanlegging (time-management). (Mulligan 1989)

”Det er mange potensielle fordeler i forhold til tidsplanleggingsteknikker. For eksempel:

- Økt effektivitet
- Høyere produktivitet
- Økt fritid (å arbeide mer effektivt betyr at lærere kan få mer tid for seg selv)
- Økt arbeidstrivsel
- Redusert stress
- Flere muligheter til å slå av etter endt time (lærere som gjør ferdig mer av sin arbeidsbyrde i løpet av dagen, kan lettere slappe av om kvelden)
- Mer rom for fremtidsplanlegging og langvarige løsninger (lærere som ikke kjemper med å holde tritt med seg selv, har rom for å se fremover)
- Større kreativitet (kreativitet blomstrer best dersom man kan frigjøre tid til å sitte og tenke) ” (Travers and Cooper 1996 s.167)

Hvilke stressmestringsstrategier kroppsøvingslærerne opplever mangler ute i skolen og eventuelt hvilke de vil foreslå for å bedre egen trivsel, vil bli forsøkt belyst gjennom denne avhandlingen.

4.0 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I avhandlingen benyttes en triangulering av metode. Det er benyttet både kvalitativ og kvantitativ metode. For å utarbeide spørreskjemaet er det benyttet et kvalitativt intervju med 4 lærere. Selve hovedundersøkelsen er en spørreundersøkelse gjennomført blant 520 lærere. For å supplere denne er det avslutningsvis gjennomført intervju med 6 kroppsøvingslærere i ungdomsskolen som har sluttet å undervise i faget. Den kvalitative delen av undersøkelsen tar utgangspunkt i den hermeneutiske metode, mens den kvantitative delen bygger på det semantiske teorisyn.

4.1 *Dobbel hermeneutikk*

I samfunnsforskning må vi forholde oss til at aktørene allerede har fortolket det vi skal fortolke helt uavhengig av om denne forståelse av verden er korrekt eller ikke. Det er to måter å forholde seg til denne realiteten. Enten kan vi ta hensyn til hva aktørene har lagt inn i egne handlinger, eller vi kan se helt bort i fra deres tolkninger. Jeg vil i min undersøkelse ta utgangspunkt i en dobbel hermeneutikk som Giddens (1975) er talsmann for. Man må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av aktørene, men samtidig må vi rekonstruere deres tolkning inn i en vitenskapelig setting. Spørsmålet er hvordan vi kan integrere aktørenes beskrivelser og begreper, bygd på deres erfaring, inn i de vitenskapelige teoriens begreper. (Gilje og Grimen 1993)

I min undersøkelse er dette tatt høyde for ved hjelp av metodetriangulering. Gjennom intervju av kroppsøvingslærere ble deres egne erfaringer tatt med i utarbeidingen av spørreskjemaet. Deres beskrivelser og begreper ble forsøkt bygd inn de vitenskapelige begrepene som er hentet fra teori.

4.1.1 Forforståelse

Ingen forståelse er uten forforståelse. Forskeren, informantene og forskningsprosjektet kan alle plasseres i den hermeneutiske sirkel eller spiral. Analysen starter med hva folk gjør, hvordan de blir kastet inn i, og deres tilhørighet i, verden. (Heidegger 1927/1996, Boland og Newman 1995)

“The meaning of the a part can only be understood if it is related to the whole” (Alvesson og Skøldberg 2000 s. 53)

På den andre siden består helheten av deler, og kan bare forstås med utgangspunkt i disse. Den originale hermeneutiske sirkel er basert på dette. For å løse problemet med ny forståelse av delene som fører deg gradvis inn i en dypere forståelse av helheten, har hermeneutikerne transformert sirkelen om til en spiral.

De objektive hermeneutikerne (Weber 1967, Radnitzky 1970, von Wright 1971, Madison 1988, Gadamer 1989, Roth 1991, Hollis 1994, Boland and Newman 1995, Lindberg 2004, Eide 2004) hadde en ambisjon om å likestille den samfunnsvitenskapelige og den naturvitenskapelige forskningen. I følge disse forskerne, var det en skarp delelinje mellom subjektet (forskeren) og objektet som ble studert. Dette ble på det sterkeste avvist av de aletiske hermeneutikerne som påstod at:

“understanding is a basic way of existing for every human being, since we must continually keep orienting ourselves in our situation simply in order to stay alive. It is this basic understanding that is necessary to begin to explore; the understanding/explanation of cultural and natural science is at most its secondary derivatives.” (Alvesson og Skøldberg 2000 s. 56)

Alle forskere, også de naturvitenskapelige, forandrer forståelse hele tiden. Deres praksis er basert på deres egen teori. (Heelan 1997) Vi får en ny hermeneutisk sirkel mellom forståelse og forforståelse.

“Alethic hermeneutics dissolves the polarity between subject and object into a more primordial, original situation of understanding, characterized instead by a disclosive structure. That is, basic idea concerns the revelation of something hidden, rather than the correspondence between subjective thinking and objective reality” (Alvesson og Skøldberg 2000 s. 57)

En hermeneutisk tolkning kan variere mellom forskjellige argumenter for eller imot tolkningen. Alvesson og Skøldberg (2000) har med utgangspunkt i Caputo (1987) pekt ut fire aspekter som alle indikerer forskjellig hovedvekt, innen den hermeneutiske prosessen. Disse aspektene er tolkning, tekst, dialog og deltolkning.

- Mønsteret i fortolkningen refererer til den overordnede fortolkningen av en bestemt tekst.
- Tekst er ikke “fakta” eller “data”, det kan være litterært (muntlig eller nedskrevet) eller figurativt (sosiale handlinger eller symboler).
- Dialog menes at hermeneutikeren stiller spørsmål til teksten, og lytter til den på en dialogisk måte.
- Deltolkning: Gjennom prosessen med tolkningen vil hermeneutikeren formulere deltolkninger. For å velge mellom disse arbeider han/hun med forskjellige forstillinger som bakgrunn. *“This entire process of emerging patterns of interpretation, textual analysis, dialogue and sub-interpretations should be permeated by the (workings on their own of the) two even more basic hermeneutic circles; that between whole and part, and that between preunderstanding and understanding.”* (Alvesson og Skoldberg 2000 s. 6)

Tolkningen av en tekst er utviklet gjennom tolkning av delene, delene er sett på i lys av helheten. På den andre siden krever forståelse av en tekst en forforståelse, og forforståelse krever på samme tid forståelse.

Gadamer (1975) begrunner forforståelsen med at vi må ha visse ideer om hva vi ser etter når vi skal fortolke en tekst eller en hendelse. Uten det ville våre undersøkelser ikke ha noen retning. Grunnlaget for problemstillingen om trivsel blant kroppsøvingslærerne er nettopp basert på tidligere forskning og muntlige overleveringer fra kroppsøvingslærere i ungdomsskolen som ikke har trivdes. Denne forforståelsen betegnes hos Kuhn(1970) som paradigmer (Gadamer 1975)

Habermas (1968) uttrykker at vi som mennesker har behov for å manipulere med og beherske tingene rundt oss. Han tok et oppgjør med oppfatningen om at vitenskapen er nøytral og uavhengig. Dette fører til at de resultater vi oppnår gjennom vitenskapelige studier ikke kan sees atskilt fra personlige og samfunnsmessige interesser. Habermas mener at det er et nært forhold mellom ideologi og vitenskap. (Hjardemaal et al 2002) Dette er også et oppgjør med Gadamers filosofiske hermeneutikk. Habermas mener at en forsker må ha begreper som kan sette den hermeneutiske prosessen inn i en mer ideologikritisk ramme. Han mener at dette er

en ideologi som det kan være vanskelig for en forsker selv å ha et reflektivt forhold til. Denne vitenskapsteorien har fått navnet en kritisk hermeneutikk.

I følge Gilje og Grimen (1993) er det flere komponenter som inngår i forforståelsen. Blant disse inngår språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Gjennom begreper språket består av, ser vi verden. I min undersøkelse er det derfor i forkant av spørreskjemaet gjort et forsøk på komme frem til begreper lærerne ute i skolen er kjent med, og som gir mening i forhold til deres hverdag. Dette er oppnådd delvis gjennom intervju av lærere, men også i kontakt med lærere og studenter i praksis. Språk og begreper tilegner vi oss gjennom utdanning og praksis. I min undersøkelse kan forskjellene i utdanningsbakgrunn og praksis nettopp være et problem i forhold til lærernes forståelse av problemfeltet. Man kan anta at lærere med liten eller ingen utdanning i faget kanskje er familiær med andre begreper enn lærere med lang utdanning. På samme måte kan man tenke seg at ufaglærte lærere igjen har helt andre begreper enn lærere med lærerutdanning, men som ikke har utdanning i kroppsøvfaget. Den samme forskjellen i begreper kan man tenke seg eksisterer mellom lærere med idrettsbakgrunn og lærere uten idrettsbakgrunn. Eksempler på påstander i spørreskjemaet der forskjellen i begreper kan ha påvirkning på svarene er: ”Jeg behersker ikke ”nye” idretter”, ”vanskelig å sette karakter i kroppsøving”, ”mangel på kroppsøvfaglige utfordringer” og ”læreplanen er for lite spesifikk”. For å minimere denne feilkilden er følgende tatt med som bakgrunnsvariabler i spørreskjemaet: Alder, sivilstand, barn fylke, kommunestørrelse, utdanningslengde osv.

De samme problemene oppstår også i intervjuene med de lærerne som har sluttet å undervise i faget.

Trosoppfatninger og forestillinger er alle de tingene vi regner som sant om vår verden, hva vi tar for gitt og hva finner vi problematisk med vår tilværelse. I følge Gilje og Grimen (1993) er ”hva aktører tror om verden som definerer deres problemsituasjoner” (Gilje og Grimen 1993, s. 150.) ”Vitenskapelige problemer er ting som bryter med de trosoppfatningene en forsker eller et forskersamfunn har dannet seg om hva et fenomen er, og hvordan det fungerer.” (Gilje og Grimen 1993) I denne undersøkelsen kan man se dette problemet fra to sider. Det ene er forskerens side som bygger på tidligere forskning, og hvilke problemer denne har definert i forhold til yrkesutøvelsen. Et eksempel her er en av konklusjonene til Lied (1990) om at ”den spesielle arbeidssituasjonen og miljøet kan være årsaken til at man ikke ønsker å undervise i

kroppsøving”. Den andre siden er kroppsøvingslærernes. Hvilket syn har læreren på elevene og deres innsats i skolen? Er elevene i utgangspunktet lite interessert i skolen og faget eller er dette fag som alle elevene liker? Her vil lærerens trosoppfatning kunne påvirke vurderingen om man opplever disiplinproblemer, eller elevenes fysiske form som et problem i forhold til det å være kroppsøvingslærer.

Mine fordommer i forhold til denne undersøkelsen er mange. Jeg har alltid hatt et positivt syn på faget også fra den gang jeg selv var elev. Jeg har behersket faget og fått gode karakterer. Jeg har også gjennom hele livet hatt stor glede av idrett og friluftsliv, og sett på det som en viktig faktor for å leve et godt liv. Jeg har selv aldri vært skadet eller vært i spesielt dårlig fysisk form noe som gjør at jeg kanskje ikke helt forstår hvordan dette kan påvirke trivsel i arbeidet hos andre. Videre har jeg hovedfag i idrett, og hele min yrkesaktive karriere har jeg undervist studenter på høyskolenivå i faget. Jeg har aldri selv jobbet som lærer i verken barne- eller ungdomskolen. Min eneste undervisningserfaring utover å ha jobbet i 16 på høyskolenivå er 1 og ½ år som kroppsøvingslærer i videregående skole (50 % stilling). En annen bakgrunn som påvirker min oppfattelse av verden, er at jeg har jobbet som fotballtrener, i den frivillige idretten i 10 år. Dette har vært en situasjon der alle jeg har jobbet med har vært der av egen fri vilje, mens lærerne i skolen jobber med elever som må være der. Mine aktører har vært toppmotiverte, mens mange av elevene i ungdomsskolen muligens sliter med dårligere motivasjon for å delta i fysisk aktivitet.

Det tredje punktet er aktørens personlige erfaringer som vil variere fra person til person, avhengig av hvilket miljø man er oppvokst i. Lærernes tidligere erfaringer som elev, og som lærer i faget, vil helt klart være med på forme deres forventninger og fortolkninger. Her vil også de forsøk eller tiltak en lærer har gjort for å få ting til å fungere, og deres opplevelse av suksess eller fiasko påvirke deres tro på om dette har verdi eller effekt. Dersom man i en ”vanskelig” klasse har opplevd disiplinproblemer og opplevd at de tiltak man har satt i verk for å løse disse ikke har vært kronet med suksess, vil man ofte generalisere og si at dette er tiltak som ikke virker.

Det er videre viktig å merke seg at følgende tre ting har betydning for problemet med forståelse og fortolkning av et fenomen. (Gilje og Grimen 1993)

Det er ikke alle ting i en persons forståelse av et problem som trenger å være uttalt eller klart definert. Den tause kunnskap kan helt klart være med på å styre våre fortolkninger. Den generelle skepsis en lærer ute i skolen kan ha til en akademiker som jobber ved en høyskole eller universitet, og hans/hennes løsninger eller definisjoner på problemer som eksisterer ute i skolen, kan være et slikt eksempel.

En aktørs forståelse av verden er holistisk. Det vil si at man opplever sin situasjon i skolen, hjemmesituasjon osv. som en helhet. Det kan være vanskelig å skille delene fra hverandre og sette fingeren på hva som er det egentlige problemet. Min undersøkelse tar for seg en rekke faktorer som kan være med på å gjøre tilværelsen ute i skolen problematisk. Det kan derfor godt tenkes at det vil være vanskelig for en lærer i løpet av en halv time som det tar å fylle ut spørreskjemaet, å skille de forskjellige problemene fra hverandre og eventuelt sette fingeren på et eller et utvalg problemer som de mest sentrale. I seksjon 1 "bakgrunnsinformasjon" i spørreskjemaet er for eksempel spørsmålet: "I hvor stor grad mener du at din hjemmesituasjon påvirker din mulighet for å gjøre en god jobb som kroppsøvingslærer?" tatt med for å få lærerne til å tenke igjennom deres livssituasjon og om denne eventuelt påvirker deres jobbsituasjon. Det samme gjelder for intervjuene med de lærerne som har sluttet å undervise i faget. Vi forandrer mening og oppfattelse ettersom tiden går, noe som kan påvirke vår oppfatning av hvorfor vi egentlig sluttet.

Et tredje punkt man bør ha i minne, er at en hver aktørs forståelse av et problem er reviderbar, den forandres gjennom erfaringer og i møte med nye situasjoner. Det vil si at selv om en lærer har vurdert i løpet av de siste fem årene å slutte og undervise i kroppsøving så betyr det ikke at han/hun fortsatt ønsker å gjøre det i dag. Erfaringer med en ny klasse, en ny rektor eller bytte av skole kan ha ført til at man har revidert sin oppfattning av det å undervise i faget. En slik revurdering er helt klart til stede i min undersøkelse. Hele 86 % av lærerne svarer at de regner med at det er stor sannsynlighet eller veldig stor sannsynlighet for at de underviser i faget om 5 år dersom de fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen. Samtidig viser det seg at hele 64 % av lærerne som underviser i faget, er 40 år eller yngre. Dermed ser det ut til at det er et aller annet som skjer, slik at disse lærerne revurderer sin oppfattning av verden og allikevel slutter som kroppsøvingslærer. (Gilje og Grimen 1993)

4.2 Semantisk teorisyn

Den kvantitative delen av oppgaven bygger på det semantiske teorisyn som er et alternativ til positivismen, uten å være basert på hermeneutikken. I følge dette synet beskriver vitenskapelige teorier ikke fenomenet de handler om i fenomenets hele kompleksitet, men gjennom noen få selekterte parametre. (Kvernbekk 2002) Vitenskapelige teorier behandler fenomener som om de bestod kun av de parametrene, som var valgt. I det virkelige liv vil atferden også påvirkes av mange andre parametre, som for eksempel motivasjon, interesse osv. (Suppe 1989) Mange faktorer eller egenskaper som karakteriserer et fenomen faller utenfor teoriens rekkevidde. Vi må velge ut noen og dermed også velge bort noe annet. Dette er det kritiske punktet i enhver teori. Samtidig er det viktig at en teori kan sies å være generell. Den skal dekke mange enkelttilfeller, ikke bare ett. Utvelgelse av parametre bidrar til dette. Dermed blir teorien fleksibel og anvendbar. (Kvernbekk 2002)

Modell og teori er ikke det samme. Modeller sier noe om hvilke parametre som er med, mens teorier i tillegg inneholder "lover" som beskriver hvordan modellen er og eventuelt endrer, eller utvikler seg. (Kvernbekk 2002) En annen måte å se det på er at teorien ikke handler direkte om fenomenet, men om modellen. (Suppe 1989) Drivers (1989,1995) hevder at grunnideen i enhver teori er at målgruppa beveger seg mot målet ved hjelp av en bestemt vekselvirkning med miljøet, noe som legger føringer på valg av parametre. Her er det snakk om noen parametre som beskriver målet; noen som angår målgruppa, og noen som angår miljøet. Enkelte av parametrene må endre verdi i retning av målet.

Teori konstrueres gjennom to trinn i følge det semantiske teorisyn. Første trinn er fra fenomen til abstrakt modell. Dette innebærer abstraksjon av parametre, og innsamling og bearbeiding av data for å kunne bygge opp den abstrakte modellen. Trinn to er fra abstrakt modell til teoretiske prinsipper og lover. Disse prinsippene og lovene karakteriserer den abstrakte modellen med utgangspunkt i harddata. (Suppe 1989)

En teori må nødvendigvis ikke ha bakgrunn fra data, men kan like gjerne oppstå med bakgrunn i generell innsikt i fenomenet, i kombinasjon med data.

Testing av teorier er komplekst. Dette på grunn av at verken teori eller empiri er entydige størrelser og forholdet mellom disse to kan derfor være av mange slag. Det kan være snakk

om å teste hypoteser og teori, testing av instrumenter, eller det kan være snakk om å måle noe som tidligere er målt. (Kvernbekk 2002)

Det semantiske teorisyn bygger delvis på vitenskapelig realisme. Dette gjelder to forhold, størrelser og teorier. Realismen sier at størrelser og prosesser som beskrives av korrekte teorier, faktisk eksisterer. I tillegg sier teorier noe om hvordan verden virkelig er, og de kan derfor enten være sanne eller usanne. (Kvernbekk 2002)

Kausalitet er en teoretisk term som gjelder for vitenskapelige realister. Det er en ikke-observerbar relasjon mellom minst to faktorer. I pedagogikk er det i følge Kvernbekk (2002) viktig å holde seg med et kausalitetsbegrep som forutsetter at hendelser bygger på observasjoner, og logiske slutninger slik at de til en viss grad er sannsynlige, men ikke fullstendig sanne (probabilisme). I tillegg bør begrepet ivareta både generelle sammenhenger, lavfrekvente sammenhenger og partikulær kausalitet. Begrepet må også inkludere intensjoner ettersom faget har det å skape endring som et sentralt tema.

Den sannhetsteorien som passer til realismen er Kirkhams (1997) korrespondanseteori. Et utsagn er sant fordi det korresponderer med et faktum i verden. Semantikere er delt i synet på teoriers sannhet fordi et syn på hva en teori er, naturligvis er forenelig med ulike oppfatninger. Suppe er i følge Kvernbekk (2002) en slags realist som hevder at teorier er kontrafaktisk sanne. Teorien ville vært sann etter korrespondanseteorien dersom fenomenet hadde bestått av de valgte parametrene. Giere (1988) er også realist, men synes ikke sannhet er det mest interessante ved modeller. Han er mer opptatt av prediksjonsstyrke og forklaringskraft.

I et vitenskapssosiologisk perspektiv vil fokus i forskningen være på prosessene som fører frem til ferdige teorier, eller rapporter. Resultatene av forskning blir her til som rekonstruksjoner av langvarige prosesser, men viser sjelden prosessene i forkant av resultatet. Forskning består av interaksjon mellom forskeren og fenomener, og forskere seg imellom. (Kvernbekk 2002) Forskning er en virksomhet som involverer menneskelige ressurser, interesser, intensjoner, relasjoner og intellekt. Det er forskeren som velger ut parametre og som samler inn data. Personlige vurderinger gjenspeiles i forskningen og gjør at forskeren er den perfekte dommer. (Polanyi 1964) Kritisk realisme er ofte vanlig blant forskere. Det vil si at de fleste tenker at det kan være forskjellige måter å fremstille et fenomen. Dermed blir det

viktig å innta en kritisk holdning fordi representasjoner påstår noe om fenomenet, og at enkelte av disse kan være mer riktige enn andre. (Kvernbekk 2002)

Vurderinger og beslutninger i forskningen er noe forskeren hele tiden står overfor. Eksempler her er både det å akseptere og å utvikle en modell. Slike valg innbefatter en vurdering av bevis, resultater, representativitet, sannsynlighet og muligheter for videreutvikling. (Giere 1988)

4.3 Metodologi

I den kvantitative delen av undersøkelsen er kritisk realisme valgt som en grunnleggende antakelse, og som basis for sann kunnskap er korrespondanseteorien akseptert. Det kritiske gjenspeiler at jeg ser på reelle forhold og prosesser som ufullkomne og derfor må være opptatt av feilkilder. (Lund 2002)

I forskningsundersøkelser vil det forekomme flere typer tolkninger. Det kan være snakk om statistiske tolkninger, tolkninger angående årsaksbestemmelser, tolkninger av begreper og til slutt generaliseringer. Tolkningenes legitimitet er bestemt av vitenskapsteorien som er lagt til grunn, relevansen er bestemt av formålet ved undersøkelsen og validiteten er bestemt av empirisk metode, teori og tidligere forskningsresultater. Forskerens jobb er å planlegge de empiriske metodeprosedyrene slik at de relevante tolkningene får best mulig sikkerhet. (Lund 2002)

Denne sikkerheten kan deles opp i indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Validiteten påvirkes av forskerens valg av et dekkende forskningsdesign, at det er valgt gode begrepsoperasjonaliseringer og at det er valgt passende personer, situasjon og tid. I denne undersøkelsen er Cook og Campells (1979) validitetssystem for kausale undersøkelser benyttet. Systemet omfatter fire typer av validitet der kravet for god validitet er følgende:

- Statistisk validitet: Dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant eller rimelig sterk.
- Indre validitet: Dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen eller tendensen er årsaksbestemt.
- Ytre validitet: Dersom det kan generaliseres til relevante individer eller situasjoner.

- Begrepsvaliditet: Dersom uavhengig og avhengig variabel måler de relevante begreper i forskningsproblemet.

En trussel mot god statistisk validitet er enten brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke. Det første punktet omfatter f. eks brudd på normalitet. Dette kan oppstå både som ”type I” og ”type II” feil. Statistisk styrke er det motsatte av ”type II” feil. Denne er en funksjon av flere faktorer. Ved signifikanstesting vil denne bli lavere dersom vi har mindre utvalg, strengere signifikansnivå eller større populasjonsvarians. Det vil også være slik at dårlig test- eller målingsreliabilitet reduserer statistisk styrke og derfor er en trussel mot statistisk validitet. Økt målingsfeil vil i tillegg redusere både begrepsvaliditet, indre og ytre validitet. (Lund 2002) Det er forsøkt å ta høyde for dette gjennom et stort utvalg og et strengt signifikansnivå i denne undersøkelsen.

En trussel mot indre validitet er spørsmål angående årsakssammenhengen. Er det A som påvirker B er eller det motsatt. I denne undersøkelsen er ”trivsel” og ”sannsynlighet for å fortsette” de to avhengige variablene. Jeg anser at i de fleste tilfeller vil årsakssammenhengen i denne undersøkelsen være gitt, noe som gir høy indre validitet.

Ytre validitet i en undersøkelse er god i den grad det er mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet. Ytre validitet kan ofte strykes ved å anvende teori og resultater fra annen forskning. Kunnskap man har fra andre undersøkelser eller kilder, vil også være bestemmende for hvor sikkert man kan generalisere i en undersøkelse. (Lund 2002) Er den ytre validiteten dårlig betyr det lite om statistisk validitet, indre validitet og begrepsvaliditet er bra. Dersom det ikke er mulig å generalisere med rimelig sikkerhet vil problemstillingen bli dårlig belyst og undersøkelsen vil svekkes.

Ved valg av heterogene grupper vil den ytre validiteten bedres. I denne undersøkelsen er det lagt vekt på at utvalget skal være mest mulig heterogent. Videre vil et ikke – representativt individutvalg svekke den ytre validiteten. I utgangspunktet var hele populasjonen kroppsøvlingslærere i de 6 nordligste fylkene med i undersøkelsen. Vi skal senere se at frafallet var relativt stort, så utvalget må defineres som ikke – sannsynlighetsutvalg. Utvalget må kunne kalles vilkårlig. (Lund 2002) For å se på om gruppa var representativ er det gjort

forsøk på å stratifisere noe. Dette ble gjort i forbindelse med purrerundene der det ble fokusert på å få et tilstrekkelig antall lærere fra større byer og fra skoler med mindre enn 100 elever. Dette for at statistisk styrke skulle øke.

Begrepsvaliditet kan defineres som:

”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven 2002, s.150)

Begrepsvaliditet uttrykker samsvar mellom den målingen som er gjennomført og det teoretiske begrepet. Feilkilder som kommer til i løpet av undersøkelsen, vil være med på å redusere begrepsvaliditeten. Disse kan deles i to grupper: systematiske målingsfeil og tilfeldige målingsfeil. (Kleven 2002)

Tilfeldige målingsfeil betyr at feilene jevner seg ut i det lange løp noe som ikke er tilfelle med systematiske feil. Tilfeldige feil faller innenfor kategorien reliabilitet. Det sentrale spørsmålet her er hvor nøyaktig en test måler det den skal måle. Det betyr at dersom en test er nøyaktig vil samme person oppnå samme resultat ved gjentatte målinger. Forutsetningen her er at personen ikke har forandret seg. Dersom det skal være mulig å finne ut noe om reliabiliteten i data, må vi gjøre minst to målinger av samme fenomen. I en spørreundersøkelse bør det være minst to spørsmål som belyser hvert tema, dersom man ønsker å si noe om reliabiliteten. (Kleven 2002) Dersom forsøkspersonene svarer likt på disse spørsmålene gir det høy reliabilitet. Alternativt kunne man kjørt samme testen en gang til for å se om resultatet blir det samme. I denne undersøkelsen er det benyttet Cronbach’s alpha. Denne viser graden av samsvar i personens svar fra oppgave til oppgave. Koeffisientens størrelse påvirkes av samvarians mellom oppgaver og antall oppgaver. For å øke reliabiliteten i undersøkelsen er antall spørsmål som måler samme begrep utvidet. (mer om dette i kap. 5.2.4) (Kleven 2002)

Systematiske målingsfeil fører til sammenhengende skjevheter i målingene. Dette kan skyldes at indikatorene bare belyser enkelte sider ved et begrep, eller at irrelevante forhold blander seg inn. (Kleven 2002) Begrepsvaliditet kan betraktes som den overordnede form for validitet, mens innholds- og kriterievaliditet kan sees på som aspekter ved denne. (Kleven 2002) Innholdsvaliditet regnes som høy dersom måleinstrumentene dekker et representativt utvalg av området som skal måles. Innholdsvaliditet brukes oftest i forbindelse med kunnskapsprøver. Dersom en test har som hovedformål å kunne forutsi noe i fremtiden, kaller

vi dette for kriterievaliditet. Denne undersøkes oftest med produkt – moment - korrelasjon. En test med høy kriterievaliditet kan være et nyttig hjelpemiddel i rådgivnings- og utvelgningssammenheng. (Kleven 2002) For å bedre validiteten kan vi på samme måte som ved reliabiliteten øke antall operasjonaliseringer, bare at nå bør vi bruke operasjonaliseringer som er så forskjellige som mulig, også kalt metodetriangulering. For å bedre begrepsvaliditeten i denne undersøkelsen er det benyttet både intervju som metode og spørreskjema.

Prosjektet for å belyse kroppsøvlingslærernes trivsel ligger under kategorien ikke - eksperimentelt design. Et alvorlig minus ved denne formen for undersøkelse er at den uavhengige variabelen ikke kan manipuleres, noe som gjør at det blir vanskelig å trekke konklusjoner om årsakssammenheng. Den indre validiteten vil derfor bli lavere i ikke - eksperimentelle design. I et slikt design vil alltid en statistisk sammenheng ha flere mulige årsakssammenhenger. Det man kan gjøre er å vurdere alternative tolkninger av resultatet. Sentralt i denne jakten er letingen etter mulige skjulte årsaksvariabler. (Kleven 2002).

Multippel regresjon analyserer sammenhengen mellom flere uavhengige og en avhengig variabel, og kan hjelpe til med å bedre den indre validiteten ved ikke – eksperimentelle design. Multippel regresjon og stianalyse er benyttet som statistisk analysemetode i denne oppgaven, noe som blir mer inngående beskrevet i kapittel 5. Ved hierarkisk multippel regresjon kan vi se hvor mye de enkelte uavhengige variablene forklarer av den avhengige. Fortsatt vil vi ikke kunne si hvilken retning påvirkningen går, det er forskerens valg. Videre er målingene av variablene forstyrret av målingsfeil og vi vil alltid risikere at det mangler relevante X- variabler i modellen. Dersom andre variabler blir lagt inn, kan det tenkes at resultatet blir helt annerledes. En fordel med stianalyse i forhold til regresjon er at modellene er mer komplekse. Variabler kan opptre både som uavhengig og avhengig variabel på samme tid. Videre vil vi kunne legge inn mellomliggende variabler. Begrensingen er fortsatt at en annen modell kunne passet data minst like bra. (mer om dette i kap 5) (Kleven 2002)

5.0 Metode

For å utforske problemstillingene i min undersøkelse har jeg valgt å benytte meg av en metodetriangulering der både kvantitativ metode i form av et spørreskjema, og kvalitativ metode i form av intervju blir benyttet.

Den kvalitative metoden er valgt ut både som en forundersøkelse, for utformingen av spørreskjemaet og en supplering av datamaterialet for å bedre validiteten. Intervjuene i forundersøkelsen er gjort med fire kroppsøvingslærere i ungdomsskolen og suppleringsintervjuene er gjort med 6 lærere i ungdomskolen som har undervist i faget tidligere.

5.1 Kvalitativt intervju

Et av problemene ved en kvantitativ undersøkelse i form av et spørreskjema med prekodete svar, er at objektene kan bli frustrert når de ikke finner noen svaralternativ de mener er relevant for dem. Slike opplevelser kan ofte føre til at objektene blir demotivert i forhold til å svare på spørreskjemaet. En kvantitativ undersøkelse er ofte for smal til å kunne gi svar på alle de erfaringer en person sitter inne med. I en kvalitativ undersøkelse er det ikke noe behov for et detaljert skjema. Et svar forsøkspersonen gir kan følges opp av nye spørsmål som ikke trenger å være planlagt på forhånd. Dette gjør at det ikke er behov for et detaljert spørreskjema. Ofte er det nok med en intervjuguide som ikke nødvendigvis må følges til punkt og prikk. Noe av fleksibiliteten ved intervju som metode er nettopp muligheten til å forandre på intervjuguiden i løpet av prosjektet. (Repstad 1993)

5.1.1 Deltakere og prosedyrer

Første steg var å bli kjent med feltet slik at spørreskjemaet inneholdt de riktige spørsmålene. I tillegg til min bakgrunn fra faget i snart 20 år, gjorde jeg et kvalitativt intervju med fire kroppsøvingslærere. Disse bestod av en kvinne og tre menn, fra 30 til 52 år.

Undervisningserfaringen deres varierte fra 6 til 28 år. Dette fordi at ferske lærere opplever andre problemer enn erfarne (Durand 1999). Alle fire underviste på ungdomstrinnet. Tre var fra en større by og en fra et mer spredtbygd strøk. Jeg kjente alle intervjuobjektene fra før av.

Fordelen med å kjenne objektene fra tidligere er at intervjusituasjonen blir mer avslappet. Ulempen er muligheten for at objektenes kjennskap til forskeren og hans meninger om kroppsøving var med på å påvirke deres svar.

De 6 lærerne som ikke underviste i faget lengre jobbet alle på ungdomstrinnet ved 6 forskjellige skoler. Alle disse hadde tidligere undervist i kroppsøving, men hadde av ulike årsaker sluttet med det. Det er tre kvinner og tre menn.

5.1.2 Datainnsamlingen

Intervjuene av de fire kroppsøvingslærerne ble gjennomført på mitt kontor, mens intervjuene med de 6 lærerne som ikke lengre underviste i faget ble gjennomført på deres arbeidsplass. Alle intervjuene ble tatt opp på en MP3 spiller. Opptakeren ble startet i god tid før intervjuet slik at objektene ble vant med denne. Fordelen med å bruke en opptaker er at man som forsker kan konsentrere seg om å lytte, og med utgangspunkt i det komme med gode spørsmål til objektet. I forhold til analysen er det viktig å ha nedtegnet det objektet sa presist, uten noen form for forstyrrelse av hukommelsen.

Enkelte objekter kan ha problemer med å bli tapet. Etisk er det riktig å spørre objektet om det er i orden at samtalen blir tatt opp. Dersom objektet nekter er det uetisk å gjøre et skjult opptak. (Repstad 1993) Palmer (1928) formulerte noen prinsipper for kvalitative intervju: Noen få kommentarer først, forsøk å holde informanten innenfor temaet, prøv å gå mer inn i detaljer om enkelte deler av historien, eller stimuler samtalen dersom den er i ferd med å dø ut.

Samtalen startet med noen generelle spørsmål og fortsatte deretter med konkrete spørsmål etter oppvarmingen. Jeg prøvde å unngå å stresse objektene og stilte bare nye spørsmål dersom det var nødvendig, som i følgende situasjoner.

- Når svarene bare belyser en del av området..
- Når svarene er irrelevante eller ikke er noe svar.
- Når svarene helt åpenlyst er forhastet.
- Når du ikke forstår svarene (Ekholm and Fransson 1979)

På slutten av intervjuet fikk objektene muligheten til å komme med noen siste oppklarende kommentarer.

Et av hovedproblemene med intervju som metode er at det er retrospektivt. Alle spørsmålene er om fortida, men er spurt i nåtid. Intervjuet reflekterer dine meninger og følelser akkurat nå og i en spesiell sammenheng.

Vi glemmer hendelser, følelser og meninger vi hadde tidligere, men et kanskje større problem er at vi husker fortida gjennom filter av ideer og måter å tenke på som vi har tilegnet oss mye seinere. Det er mest vanlig å huske konkrete hendelser og ikke følelser eller meninger. Minner blir omformet for å passe til vår forståelse av fortida.. (Yarrow et al 1970) Særlig i forhold til de lærerne som har sluttet å undervise er dette et problem.

5.1.3 Dataanalysen

Data taler ikke for seg selv, de må tolkes. Vanligvis skjer analysen og tolkningen samtidig, men det er mulig å splitte dem. Analysen er en prosess der vi forsøker å lage en struktur ut av dataene. Dette vil gjøre dataene mer tilgjengelig for tolkning. Tolkning er en vurdering av data i relasjon mellom tilnærming av studiet og teori. (Repstad 1993)

I kvalitativ forskning har det vært et krav om at teorien ikke bør være for abstrakt eller spekulativ. Teoretiseringen bør være grunnlagt gjennom konkrete data. (Glaser og Strauss 1967) Det er viktig å holde kontakt med objektets forståelse av verden. Forskeren bør balansere mellom det fortellende og overfortolkning. (Lofland 1976)

En god kvalitativ rapport bør gi leseren med noe kunnskap om temaet en følelse av gjenkjenning, teorien og den tenkningen som ligger til grunn. Dersom det ikke er gjenkjenning, er teorien og tenkningen vi har gjort sannsynligvis feil. Det kan også sies at dersom det ikke er noen form for ny kunnskap, men bare gjenkjennelse kan rapporten muligens være overflødig. (Grønmo 1982, Repstad 1993)

I et kvalitativt studie vil man normalt ikke snakke om testing av teorier, men om å gi dem mer eller mindre troverdighet. Det er ikke bare forskerens mening vi er ute etter, også objektene har sin egen tolkning av situasjonen. Av hensyn til objektene bør vi lytte til deres tolkning

selv om den ofte er både bare delvis og absolutt. (Jones 1985) Det er en systematisk forskjell mellom det “folk flest” og en sosiologs forklaring på hva som foregår. Alle søker en forklaring på hvorfor folk handler slik som de gjør. Folk flest forklarer menneskelige handlinger med utgangspunkt i moral eller personlige kvaliteter. Sosiologer bruker sosiale forklaringer om hvordan oppførsel enten helt eller delvis er karakterisert av sosiale situasjoner eller sammenhenger. (Wadel 1983 og 1991)

I praksis følger kvalitative forskere et mer eller mindre uklart tema der de ser etter observerbare fakta som kan hjelpe dem med å belyse temaet, og utvikle hypoteser som passer de registrerte faktaene. Det finnes ikke noe som er absolutt objektivt, bare mer eller mindre sannsynlige tolkninger av virkeligheten. (Repstad 1993, Grønmo 1982)

I kvalitativ forskning er vi opptatt av å beskrive helheten, konkrete miljø og hele mennesker, ikke bare isolerte variabler. På den andre siden kan vi ikke unngå å klassifisere og kode det materialet vi har samlet inn. Denne klassifiseringen må være basert på vår tilnærming til stoffet. Av og til har vi ingen klare tilnærminger selv ikke etter å ha avsluttet datainnsamlingen. Det er da mulig å organisere materialet i forhold til de temaene som er nevnt. Det neste steget i analysen er deretter å lese og se etter mønster. I denne fasen er det lurt å gjøre små notater om de funn vi gjør. (Grønmo 1982, Repstad 1993)

Når man beveger seg videre fra dette stadiet hvor flere emner er lokalisert, er det mulig å lage topologier. Disse trenger ikke nødvendigvis å være presise, de er bare redskaper som skal gjøre forskeren mer følsom overfor miljøet, og mulige sammenhenger i det. (Repstad 1993)

I løpet av denne prosessen er det sannsynligvis utviklet teorier som data kan støtte, men ikke bevise. Det er lurt å skrive notater med empiri for og mot for å belyse antagelsene, og diskutere hvorfor og under hvilke vilkår de er gjeldende. (Repstad 1993)

For å gjøre data mer tydelig er det mulig å lage en matrise ut av dem med temaer i vertikale kolonner og objekter i horisontale rader. Hvis vi da leser matrisen horisontalt vil vi få et bilde av hvert enkelt objekts profil. Gjør vi det derimot vertikalt kan vi se alle objektene kvaliteter eller meninger om et område. En slik matrise gjør det enklere å se etter mønster eller sammenhenger i materialet. Er det for eksempel noen form for kombinasjoner som opptrer

ofte? Selv om det ikke er mulig å generalisere ut i fra små utvalg, kan man gi forklaringer på mønster i materialet. (Repstad 1993)

5.1.4 Datakvalitet

I all vitenskapelig forskning er det viktig å vurdere kvaliteten på de data som er samlet inn. Kvalitative data er karakterisert av fleksibilitet i forhold til design, sensitivitet og nærhet til kilden. Tolkningen er karakterisert av å være relevant..

Fleksibilitet betyr at det er mulig å forandre arrangementet av studiet i forhold til de erfaringer man gjør seg i løpet av innsamlingen av data. Dette er både en styrke og en svakhet. Styrken er at vi kan forandre på spørsmålene i forhold til resultatene fra intervjuet. Svakheten er at vi kan miste utgangspunktet for undersøkelsen av syne dersom vi forandrer for mye på det. (Grønmo 1982) Det samme kan sies om sensitiviteten og nærheten til kilden. Det er mest vanlig at forskeren står for datainnsamlingen. I løpet av intervjuet er det mulig å følge nye retninger og fange opp ny kunnskap om området. Hvilke data som blir sentrale, avhenger mye av intervjuobjektet. Bekymringen om at forskeren har en effekt på objektet er helt klart sannsynlig. Hadde det vært en annen innsamler ville da resultatet blitt annerledes? Informanten kan helt klart bli farget av forskerens synspunkter. Dersom han/hun vet at forskeren ønsker spesielle svar kan de påvirkes av dette. Det samme gjelder dersom informanten har for stor respekt for forskeren eller at intervjuer opptrer på en truende måte. Denne åpne samhandlingen mellom respondent og intervjuer krever at intervjueren gjør den riktige fortolkningen av respondentens svar, og improviserer nye spørsmål i løpet av samtalen. Svarene kan feiltolkes og spørsmålene kan bli ledende. Det kan være en fare for at vi ikke bare får den informasjonen vi trenger, men også de svarene vi ønsker. (Grønmo 1982, Repstad 1993)

Alle intervju bør gjennomføres på samme plass og i en vennlig atmosfære. De bør også bare involvere objektet og intervjueren. Det bør ikke være noen form for forstyrrelse så lenge det ikke er gruppeintervju. Intervjueren bør vurdere om det skulle være noen grunn til at objektet skjuler eller fordreier informasjon. Han/hun må også ta i betraktning om objektet er primær- eller sekundærkilde. (Grønmo 1982, Repstad 1993)

Spørsmålet om muligheter for tolkning er også noe forskeren må vurdere. Et kvalitativt studie basert på fleksibel design, og et nært og sensitivt forhold bør gi gode muligheter for tolkninger av høy relevans. Datainnsamlingen kan føres inn i en retning som gir informasjon på et høyt nivå, og som dekker de fleste teser i undersøkelsen, i tillegg til personligheten til kilden. En slik form for datainnsamling kan gi oss et lite entydig datamateriale. Jo mer vi forandrer planene for å få relevant informasjon om hver enkelt enhet, desto større sjanse er det for at vi kommer ut med forskjellig informasjon om dem. Tolkningen kan dermed bli mindre entydig og få dårligere validitet. (Grønmo 1982)

Den viktigste brikken i den kvalitative datainnsamlingen er ikke instrumentet, men den som bruker det. Det betyr at intervjueren er den viktigste i et kvalitativt intervju. Det kan dermed bli et problem at personligheten og den sosiokulturelle bakgrunnen til denne personen kan påvirke dataene som er samlet inn (Schwartz and Schwartz 1969)

5.2 Kvantitativ metode. Spørreskjemaet

Spørreskjemaet som er benyttet i undersøkelsen, er utviklet med bakgrunn i teori og de kvalitative intervjuene som ble gjennomført, i begynnelsen av studiet. Mange av spørsmålene og design på disse er utformet med bakgrunn i Travers og Coopers (1996) sitt skjema som ble brukt i undersøkelsen ”Teachers under pressure”. Fullers ”Teachers Concerns Questionnaire” er også til en viss grad brukt som en mal ved utforming av spørsmålene. (Parson and Fuller 1972, George 1978)

Skjemaet er delt i fem seksjoner. (se vedlegg spørreskjema)

- Seksjon 1. Bakgrunnsinformasjon: Kjønn, alder, sivils status, utdanning osv.
- Seksjon 2. Egen undervisning.
- Seksjon 3. Kroppsøvingsfaget generelt
- Seksjon 4. Tiltak
- Seksjon 5. Avslutning

Bakgrunnsinformasjonen består av 29 variabler der alle med unntak av tre består av kvantitative svaralternativ.

Seksjon 2 tar opp egen undervisning. Denne delen tar utgangspunkt i 62 påstander angående egen undervisning som læreren skal ta stilling til. Mange av disse er hentet fra Travers og Cooper (1996) og fra Fuller (1972) sine spørreskjemaer. Her bes lærerne om å tenke igjennom sin egen undervisning og vurdere fra 1 til 5¹⁰ hva de opplever som vanskelig med å undervise i kroppsøving.

I seksjon 3 blir de bedt om å tenke på kroppsøving som fag, og vurdere fra 1 til 5¹¹ i hvor stor grad de opplever at 25 forskjellige påstander angående faget stemmer.

Seksjon 4 tar for seg tiltak lærerne ser som viktige, for at de skal trives bedre som kroppsøvingslærer. De skal her ta stilling til 33 påstander og vurdere hvor viktig de anser disse på en skala fra 1 til 5.¹²

Avslutningsvis skal de si noe om hvor godt de trives som kroppsøvingslærer¹³, og hvor stor sannsynlighet det er for at de fortsatt jobber som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen om fem år¹⁴.

5.2.1 Valg av populasjon

Undersøkelsen er gjennomført i hele populasjonen kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet i de fem nordligste fylkene. Bakgrunn for å velge disse fylkene er at dette i stor grad er høgskolen i Bodøs nedslagsfelt i forhold til studentrekruttering.

Populasjonen består av 292 skoler. Disse består både av rene ungdomsskoler og kombinertskoler med mer enn 50 elever. Årsaken til å velge bort kombinertskoler med mindre enn 50 elever er at mange av disse ikke har klasser med bare ungdomsskoleelever.

Det finnes ingen offentlig tilgjengelig statistikk på hvor mange kroppsøvingslærere det eksisterer på hver enkelt skole. I forbindelse med planleggingen av prosjektet ble det sendt e-post til samtlige rektorer ved alle skolene der de ble spurt om de var villig til å hjelpe til med datainnsamlingen, og hvor mange kroppsøvingslærere de hadde som underviste i kroppsøving på ungdomstrinnet. 98 rektorer besvarte denne henvendelsen, samtlige stilte seg positiv til å

¹⁰ 1= ikke vanskelig, 5 = veldig stor grad vanskelig

¹¹ 1= stemmer ikke, 5 = stemmer i veldig stor grad

¹² 1= Ikke viktig, 5= veldig viktig

¹³ Skalaen her går fra 1 ”meget dårlig”, 2 ”dårlig”, 3 ”bra” og 4 ”meget bra”

¹⁴ Skalaen her går fra 1 ”meget liten”, 2 ”liten”, 3 ”stor” og 4 ”veldig stor”

være behjelpelig med datainnsamlingen. Gjennomsnittlig hadde disse skolene 4 kroppsøvingslærere. Dersom man tar utgangspunkt i at hver skole i populasjonen i gjennomsnitt har 4 kroppsøvingslærere, vil hele populasjonen bestå av 1168 lærere. Det å finne ut av hvor mange lærere som underviser i enkelt fag, er et gjennomgående problem ved undersøkelser gjort blant lærere. (Lagerstrøm 2000, Bergraaf Jacobsen et al. 2001)

5.2 Innsamlingen og svarprosent.

Datainnsamlingen ble gjennomført våren 2005. Det ble sendt ut brev i begynnelsen av april måned innholdende; et veiledningsbrev til rektor, spørreskjemaer avhengig av skolens størrelse og ferdigfrankerte svarkonvolutter. Det ble foretatt to purringer til rektor. Den første etter 3 uker og den andre etter nye to uker. Det ble også sendt ut nye skjemaer til skoler lokalisert i byer med mer enn 20 000 innbyggere ettersom denne gruppen etter første purring fortsatt var i minste laget. Innsamlingen ble avsluttet ca. 1. juni 2005. Det var da kommet inn svar fra 520 lærere fordelt på 187 skoler. Dette utgjør 63 % av skolene og 45 % av lærerne dersom vi antar at det er 4 lærere i snitt pr. skole. Dette må sies å være et tilfredsstillende resultat sett i forhold til andre spørreundersøkelser gjort blant lærere. (Travis and Cooper 1996)

5.2.2 Databehandling

Dataene er lagt inn i SPSS og behandlet i denne programvaren. I kapittel 5.10 er de fleste tabeller og figurer deskriptive. Dataene blir for det meste presentert i frekvenstabeller, med frekvens, prosent av totalen og kumulativ prosent.

I tillegg er det satt opp en del krystabeller der det er naturlig å se på sammenhengen mellom de uavhengige variablene, her er også prosent av totalen tatt med. For å se på om sammenhengen mellom variablene er statistisk signifikant er det også kjørt korrelasjonsanalyser. Her listes Pearson's r som varierer mellom -1 og +1. En korrelasjon på 0 er et uttrykk for at det ikke er korrelasjon, mens +1 angir et fullstendig positivt sammenfall mellom verdiene på variablene. Under korrelasjonskoeffisienten i tabellen er også p-verdien for signifikans oppgitt. Primært blir det oppgitt om det er signifikans på ,01 nivå og sekundært på ,05 nivå. (Hair et al 1998)

Dersom p er lavere enn 0,01 kan vi forkaste nullhypotesen som sier at det ikke er sammenheng mellom variablene og erstatte den med H_1 som sier at det er en sammenheng. Ved et signifikansnivå på 0,01 vil det være 1 % sannsynlighet for at vi tar feil dersom vi forkaster nullhypotesen. (Hair et al 1998, Johannessen 2004, Skog 2004) Ved et signifikansnivå på 0,05 er det 5 % sannsynlighet for å forkaste en riktig nullhypotese. Det vil si at det er liten sjans for å gjøre en type I feil (å forkaste en sann H_0). Ved et strengt signifikansnivå vil derimot sjansen for å gjøre en type II feil (ikke forkaste en falsk H_0) øke (Skog 2004). Dette må vurderes for hvert enkelt tilfelle. I tillegg må det vurderes forholdet mellom statistisk og innholdsmessig signifikans. Hvis en forskjell er statistisk signifikant er neste spørsmål å vurdere hvor stor forskjellen er. Ved et stort utvalg, vil selv små forskjeller bli signifikante, men det er ikke dermed sikkert at de forskningsmessig er interessante. Generelt kan man si at jo større forskjell det er, desto mer interessante er resultatene. På den andre siden er det slik at et resultat som ikke er signifikant, også kan være av interesse. Da snakker vi om innholdsmessig signifikans. (Johannessen 2004)

Presentasjon av resultatene i seksjon 2 "egen undervisning", 3 "kroppsøvingsfaget generelt" og 4 "tiltak" i spørreskjemaet er deskriptive. Samtlige spørsmål er tatt med og dataprogrammet rangerer alle spørsmålene fortløpende fra høyest til lavest gjennomsnittlig svarverdi. Her er det tatt med antallet som har svart på dette spørsmålet (N), gjennomsnittlig svarverdi (mean), mest hyppig svarverdi (modus) og standardavviket. Standardavviket sier noe om hvordan enhetene samlet avviker fra gjennomsnittet. Dersom det er lavt er enhetene konsentrert rundt gjennomsnittet, mens et høyt standardavvik viser at det er stort avvik fra gjennomsnittet. (Hair et al 1998, Johanessen 2004)

5.2.3 Faktoranalyse

Ettersom datamengden i min undersøkelse er relativt stor og at det er mange uavhengige variabler i seksjon 2 "egen undervisning", 3 "kroppsøvingsfaget generelt" og 4 "tiltak", valgte jeg å gjennomføre en faktoranalyse på variablene innen hver seksjon. Dette for å se om det er mulig å identifisere en strukturell sammenheng mellom variablene. Utvalget mitt er på 520 personer noe som gjør det stort nok til å kunne kjøre faktoranalyse, selv på alle variablene. En tommelregel er at man har minst fem ganger så mange observasjoner som man har variabler,

som skal analyseres. En mer akseptabel størrelse vil være ti til en. Fra et statistisk standpunkt er fraværet av normalitet, homoskedasitet og linearitet bare interessant i forhold til hvilken grad de svekker den observerte korrelasjonen. (Hair et al 1998)

Principal Component er benyttet som metode. Det er benyttet Orthogonal VARIMAX rotasjons metode. Dette fordi VARIMAX gir en klarere separasjon av faktorene

Praktisk signifikans.

Faktorladning er korrelasjonen mellom en opprinnelig variabel og dens faktor. Faktorladning større enn +/- 0,3 regnes som minimumsnivå, en ladning på +/- 0,4 blir vurdert som viktigere og dersom faktorladningene er større enn +/- 0,5 blir de regnet som praktisk signifikante.

Dette gjelder ved utvalg på 100 personer eller flere. (Hair et al 1998)

Av tabell 5.1 ser vi at en faktor ladning på 0,71 forklarer 50 % av variansen og regnes som glimrende, mens f. eks en ladning på 0,45 forklarer 20 % og regnes som grei.

Tabell 5.1 Skala for variabelfaktor-korrelasjon i faktoranalyse

Orthogonal faktor ladning	Prosent av variansen	Klassifisering
0.71	50	Glimrende
0.63	40	Veldig bra
0.55	30	Bra
0.45	20	Grei
0.32	10	Dårlig

(Comrey and Lee 1992 page 243)

Statistisk signifikans

For å oppnå en statistisk kraft på 80 % ved et signifikansnivå på 0,05 vil man ved et utvalg på mer enn 350 personer oppnå statistisk signifikante faktorladninger på 0,30. (Comrey and Lee 1992, Hair et al 1998)

Kriterier lagt til grunn for utvelgelse av antall faktorer:

Faktoranalysen i denne undersøkelsen tok utgangspunkt i teori om arbeidsbelastning i læreryrket, og kan på den ene siden defineres som en bekreftende analyse. På den andre siden

kan man si at ettersom en lignende undersøkelse ikke er gjennomført tidligere er analysen eksplorativ.

Det første kriteriet som ble lagt til grunn for utvelgelse av antall faktorer, var latent root kriteriet. Kun faktorer med en "latent root" eller "eigenvalues" større enn 1 er vurdert som signifikant. Dette kriteriet fungerer best i undersøkelser med mer enn 20 og færre enn 50 variabler. (Comrey and Lee 1992, Hair et al 1998, Afifi et al 2004) Er det færre enn 20 er det en tendens til at den velger ut for få faktorer og med flere enn 50 er det ikke uvanlig at programmet kommer opp med for mange variabler. Under seksjon 2 "egen undervisning" er dette helt klart en mulighet ettersom denne undersøkelsen opererer med 62 variabler. Seksjon 3 "kroppsøvingfaget generelt" og 4 "tiltak" ligger begge innenfor det akseptable området.

Det andre kriteriet som ble benyttet, var å velge antall faktorer med utgangspunkt i tidligere teori.¹⁵

Videre er den høyeste faktorladningen for hver enkelt variabel identifisert. Det er forsøkt å få flest mulig variabler til å lade på færrest mulige faktorer. Variabler med ladninger som ligger veldig nært hverandre på to eller flere faktorer, er i de fleste tilfeller utelatt fra analysen. (Comrey and Lee 1992, Hair et al 1998, Afifi et al 2004)

Hver enkelt variabel er vurdert i forhold til dens communalitet (felleskap). Det er tatt utgangspunkt i at hver enkelt variabel bør minst forklare halvparten av variansen. Det vil si at alle variabler med lavere communalitet enn 0,50 ikke gir noen tilstrekkelig forklaring.

Variabler som ikke er underlagt en faktor, og dermed ikke har noen faktorladning er vurdert hver for seg i forhold til communalitet, og hvor viktig variabelen er ansett i forhold til resten av analysen. Dersom den har en communalitet lavere enn 0,50 og er vurdert som lite viktig, er den utelatt fra analysen. (Hair et al 1998)

Ideelt sett bør det være minst to variabler i hver enkelt faktor, men det kan også tenkes at man kan kjøre en analyse på en faktor som inneholder bare en enkelt variabel. (Afifi et al 2004) Reliabiliteten til hver enkelt faktor øker med antallet variabler som er lagt inn i den.

¹⁵ Teorien som er benyttet er primært: Parson and Fuller 1972, Heim og Klimek 1999, og Travis and Cooper 1996

Reliabiliteten uttrykkes ved Cronbachs alfa som sier noe om i hvilken grad den aktuelle faktoren kan sies å gi et generaliserbart måleresultat. Størrelsen på Chronbachs alpha er i tillegg til antallet variabler som inngår, også påvirket av korrelasjonen mellom de enkelte variablene. Jo høyre korrelasjon desto høyere alpha verdi. (Skog 2004) Generelt er det enighet om at den nedre grensen for alpha verdien er 0,70, men den kan tenkes å gå ned til 0,60 i eksplorativ forskning. (Hair et al 1998)

Hensikten med faktoranalysen er å bruke den videre i regresjonsanalysen. I den forbindelse er det i utgangspunktet valgt å lage summerte skalaer der flere individuelle variabler kombineres inn i en sammensatt måleenhet. I tillegg til reliabiliteten må man ta hensyn til innholdsvaliditeten. Tar den skalaen vi har laget for seg de problemer som eksisterer i skolen? Dette er tatt hensyn til gjennom intervju i forkant, pretest av skjemaet og gjennomgang av teori.

Konvergent (sammenløpende) validitet vurderer i hvor stor grad to sammensatte måleenheter av det samme begrepet er korrelert. Det er gjort ved å sette sammen en alternativ måleenhet og se på korrelasjonen mellom denne, og den summerte skalaen som er benyttet. Høy korrelasjon her er en indikator på at skalaen beskriver det vi ønsker den skal beskrive. (Hair et al 1998)

Diskriminant validitet er graden av at to begrepsmessige like begrep, er forskjellige. Her er det også kjørt en korrelasjonsanalyse, men nå er det ønsket lav korrelasjon. Lav korrelasjon gir uttrykk for at den summerte skalaen er tilstrekkelig forskjellig fra andre lignende begrep. (Hair et al 1998)

Nomonologisk validitet vil si i hvilken grad tidligere forskning gir støtte til den summerte skalaen som er benyttet. Oppbygging av spørreskjemaet og inndeling i faktorer er basert på tidligere forskning og vil dermed styrke den nomonologiske validiteten. (Hair et al 1998)

Et alternativ til summerte skalaer er enten faktorskårer eller utvelgelse av surrogatvariabler. Faktorskårer er basert på ladningen til alle variabler som hører med til faktoren, mens summerte skalaer er basert på et utvalg variabler. En faktorskåre kan vanskelig benyttes i andre studier som ikke bygger på samme faktormatrise, og er derfor utelatt.

En mulighet i regresjonsanalysen er å benytte seg av surrogatvariabler. Det vil si at man tar den variabelen med høyest ladning på hver enkelt faktor og lar den representere faktoren. Dette er kun mulig å gjennomføre dersom en variabel har en ladning som er vesentlig høyere, enn alle andre faktorladninger.

5.2.5 Regresjonsanalyse

I dataanalysen er det benyttet lineær multippel regresjonsanalyse for å se på sammenhengen mellom den avhengige variabelen og en rekke uavhengige variabler. Hensikten er å se hvordan mange uavhengige variabler gjør det mulig å predikere utfall på en avhengig variabel. Hvilke av de uavhengige variablene som gjør dette, og i hvilken grad en prediksjonsvariabel kan predikere utfall når det er kontrollert for effekter fra andre uavhengige variabler. (Pallant 2001)

Generelt fremstilles den multivariate regresjonslikningen som:

$$Y = a + b_1(X_1) + b_2(x_2) \dots + b_n(X_n) + e$$

Y er den avhengige variabelen, a utgjør konstanten (det punktet der den rette linjen skjærer y-aksen), X_1 er den første uavhengige variabelen og b_1 den første uavhengige variabelens regresjonskoeffisient (stigningstallet til den rette linjen) osv. Restleddet e (error) utgjør alle ikke-undersøkte variablers påvirkning på Y i tillegg til tilfeldig variasjon i Y. Variasjonen i Y lar seg forklare på bakgrunn av variasjoner blant x-variablene og variasjoner i restleddet.

Konstanten a har som regel liten interesse. (Thrane 2003)

Hvor god modellen er, uttrykkes ved den såkalte forklarte varians eller R^2 . Denne kan forklares på følgende vis: Det statistiske uttrykket for den totale variasjonen i Y er "total sum of squares" (SST), variasjonen til e er "residual sum of squares" (SSR) og variasjonen til X-ene kalles "model sum of squares" (SSM) Dette gir oss:

$$SST = SSM + SSR.$$

Dersom SST representerer 100 % blir formelen $SSM/SST (R^2) = 1 - SSR/SST$, denne gir tallet på hvor mye av variasjonen i Y som forklares av X altså R^2 . Det som står igjen forklares av de

andre uavhengige variablene, som ikke er med i modellen, og av tilfeldig variasjon. Ofte er det slik at jo flere uavhengige forklaringsvariabler vi har desto høyere blir R^2 . For at man ikke automatisk skal anta at en modell med mange uavhengige variabler er bedre enn en med få, opererer vi med adjusted R^2 , denne tar også hensyn til antall uavhengige variabler i modellen. (Thrane 2003) I samfunnsvitenskapelig analyser er en R^2 på rundt 0,3 eller høyere antatt å være et bra resultat. (Sannes 2004)

Modellen i sin helhet kan også signifikant testes. Det mest vanlige er å benytte 10 % nivået som kriterium. I SPSS får man dette opp i tabellen kalt ANOVA som blant annet viser F verdien for modellen, og om denne er signifikant.

For å finne ut hvilke av de uavhengige variablene som skal være med i modellen er det benyttet "stepwise" estimeringsmetode. Den uavhengige variabelen med størst innflytelse på den avhengige vil bli inkludert først, og deretter samtlige uavhengige variabler etter styrke så lenge F verdien for modellen er signifikant. I enkelte tilfeller er det inkludert uavhengige variabler i modellen med utgangspunkt i teori. (Hair et al 1998)

Regresjonskoeffisienten i utvalget har en normalfordelt sampling. I en normalfordeling vil 95 % av enhetene omfattes av $\pm 1,96$ standardfeil (jo større utvalg desto mindre blir standardfeilen). Konfidensintervallet rundt b blir større dersom standardfeilen blir større. Vi benytter oss av den standardiserte koeffisienten Beta. (Thrane 2003) Ved hjelp av den standardiserte betaverdien kan vi se hvilken av de uavhengige variablene som har størst påvirkning på den avhengige. (Hair et al 1998)

Også i regresjonsanalyser benytter vi oss av nullhypotesen (H_0) om at det ikke er noen sammenheng mellom den avhengige og de uavhengige variablene i modellen, $Beta=0$. Den alternative hypotesen (H_1) blir dermed at det er en sammenheng mellom den avhengige og de uavhengige variablene, $Beta \neq 0$. Det vi får svar på i hypotesetesten er om Beta verdien er så forskjellig fra 0 at det neppe kan skyldes tilfeldigheter. For store utvalg der $n > 200$ er den kritiske testobservatoren t på 1.96 på et 5 % signifikansnivå, og 2.58 på 1 % nivå. 5 % nivå vil si at korrekte nullhypoteser forkastes i 5 av 100 tilfeller og 1 % nivå i 1 av 100 tilfeller. (Thrane 2003)

Utvalgsstørrelsen er den mest innflytelsesrike enkeltfaktoren forskeren har kontroll over i en multippel regresjonsanalyse. Størrelsen på utvalget har direkte innvirkning på den statistiske kraften av multippel regresjon. Ved små utvalg, vanligvis færre enn 20, er det kun mulig å benytte enkel regresjon med en uavhengig variabel. Selv i et slikt tilfelle er det ofte vanskelig å oppdage noe statistisk sikkert. På den andre siden er det slik at veldig store utvalg på mer enn 1000 observasjoner, ofte indikerer at nesten hvilken som helst sammenheng er statistisk signifikant. (Hair et al 1998) Utvalget i denne undersøkelsen skulle dermed være stort nok til å se signifikante sammenhenger samtidig som det ikke er så stort at enhver sammenheng er signifikant.

I tillegg til sin rolle med å fastslå statistisk kraft, påvirker også utvalgsstørrelsen generaliserbarheten av resultatene ved forholdet mellom antall observasjoner og uavhengige variabler. Dette forholdet bør ikke være lavere enn 5:1. Med 520 respondenter i denne undersøkelsen er forholdet godt over denne grensen.

For å kunne stole på at resultatene fra regresjonsanalysen er korrekte, må en del forutsetninger være oppfylte. De fleste av disse forutsetningene kan testes statistisk, men man skal også huske på at regresjonsanalysen er nokså robust i forhold til brudd på disse forutsetningene. (Thrane 2003)

Forutsetning 1:

Linearitet mellom den avhengige og de uavhengige variablene. Dette sjekkes enklest ved å se et plot av x og y verdier. (Fugleberg og Kristianslund 1995, Hair et al 1998, Thrane 2003, Wenstøp 2003) I tilfeller der sammenhengen ikke er lineær er det benyttet dummyvariabler der et svaralternativ benyttes som referansegruppe. Analysen sier noe om i hvilken grad svarene på de andre alternativene er signifikant forskjellige fra denne. (Skog 2005)

Forutsetning 2:

Ukorrelerte restledd. Restleddet for en person i dataene skal være ukorrelert med restleddene fra en annen. I forbindelse med spørreskjema betyr det at hva en person svarer på ulike spørsmål (variabler) ikke henger sammen med hva en annen svarer. I tilfeldige utvalg er dette alltid tilfellet. Dette kan enklest sjekke med Durbin-Watson -observatoren.. Det er ingen klare regler for når avhengighet kan være et problem. Observatoren ligger mellom 0 og 4. Verdier lavere enn 1 og høyere enn 3 regnes som problematiske. En verdi på 2 viser ingen

avhengighet. (Hair et al 1998, Wenstøp 2003) Ingen av modellene i den undersøkelsen hadde Durbin-Watson som var problematisk.

Forutsetning 3

Homoskedasitet. Dette er en forutsetning om at variasjonen til restleddet skal være konstant for alle verdier av X. Dersom variasjonen ikke er konstant (hetroskedasitet) har ikke dette noen følger for estimatet på regresjonskoeffisienten b, men derimot så blir ikke estimeringen av standardfeilen riktig. (Fugleberg og Kristianslund 1995, Hair et al 1998, Thrane 2003, Wenstøp 2003) Det er en viss hetroskedasitet i materialet. Dette behøver ikke å utgjøre noe problem ettersom utvalget er relativt stort. (Skog 2004)

Forutsetning 4

Fravær av multikollinearitet. Dette er en situasjon der variasjonen i de ulike uavhengige variablene ikke henger sterkt sammen med hverandre. En korrelasjonskoeffisient større enn 0,9 eller $-0,9$ mellom to forklaringsvariabler kan være en indikasjon på kollinearitet. Høy korrelasjon kan føre til ustabile koeffisienter og problemer med å skille ut hvilken variabel som forklarer hva. Variance Inflation factor – VIF- er et mål for dette. En VIF verdi på over 10 og en gjennomsnittlig VIF (for alle de uavhengige variablene) på mye mer enn 1 (Chatterjee et al 2000), antyder mulige problemer med kollineariteten. Dersom dette er tilfellet bør man være forsiktig med å fortolke b- ene for de aktuelle uavhengige variablene og eventuelt vurdere om de bør utelates fra regresjonsmodellen. (Fugleberg og Kristianslund 1995, Hair et al 1998, Thrane 2003, Wenstøp 2003) I modellene som er kjørt er det ingen problematiske VIF verdier.

Forutsetning 5.

Forklaringsvariablene må være ukorrelert med eksterne variabler. Dette er den viktigste forutsetningen samtidig som den ikke er spesielt enkel å teste. (Thrane 2003) Dersom det finnes andre forklaringsvariabler enn de vi har tatt med i modellen, som korrelerer med en eller flere av våre forklaringsvariabler, så vil noe av effekten av disse bli tillagt de variablene vi har tatt med. Ved å inkludere flere relevante uavhengige variabler i en modell vil estimatet forhåpentligvis bli mer korrekt. På den andre siden kan man aldri vite om man har nådd det punktet der alle relevante variabler er tatt med i modellen. (Fugleberg og Kristianslund 1995, Hair et al 1998, Thrane 2003, Wenstøp 2003) Modellen skal være ”korrekt spesifisert”. Det vil si at relevante uavhengige variabler skal være med i modellen, og at alle irrelevante

uavhengige variabler skal være utelatt. Dersom en eller flere relevante uavhengige variabler mangler i modellen, får vi det som kalles ”utelatt variabelskjevhet.” (Thrane 2003) Dette er forsøkt å få til i analysen i kapittel 11 der samtlige modeller er kjørt inn i en totalmodell.

Forutsetning 6

Normalfordelte restledd. Denne forutsetningen trenger vi kun å ta hensyn til ved små utvalg. I store utvalg ($n > 200$) vil det såkalte Sentralgrenseteoremet sikre at det ikke er noe problem dersom denne forutsetningen brytes.

I de tilfellene der svaralternativet kun består av to alternativer (diktonome) er variabelen kodet som en dummyvariabel. De variablene som har den aktuelle egenskapen er kodet 1, mens de øvrige er kodet null. I tillegg er det benyttet dummyvariabler i en del tilfeller der jeg ønsker kvalitative uavhengige variabler med flere enn to verdier. I slike tilfeller tester man om de ulike gruppene har forskjellige gjennomsnittsverdier på den avhengige variabelen, sammenlignet med den valgte referansegruppa. Dette gjøres ved å se på om b verdiene er signifikant forskjellig fra null. (Skog 2004)

2.5.6 Stianalyse

En stianalyse er et system av regresjonsanalyser der man kvantifiserer de kausale relasjonene mellom variabler (Skog 2004). I denne oppgaven analyseres først sammenhengen mellom en rekke uavhengige variabler og de to avhengige variablene ”trivsel” og ”sannsynligheten for å fortsette”. Deretter benyttes de uavhengige variablene som avhengige variabler. Analysen vil deretter se på sammenhengen mellom disse og bakgrunnsvariablene i seksjon 1 i spørreskjemaet.

I stianalysen lager man modeller ved hjelp av pildiagrammer der de kausale pilene sier noe om retningen av sammenhengen, og om de uavhengige variablene påvirker den avhengige variabelen direkte eller indirekte. Styrken på sammenhengen måles ved hjelp av stikoeffisienter, som er det samme som standardiserte regresjonskoeffisienter.

(betakoeffisient) (Skog 2004) Den indirekte effekten av bakgrunnsvariablene, på den avhengige, via de mellomliggende variablene, er lik produktet av de to stikoeffisientene som danner den aktuelle stien. Den indirekte påvirkningen kommer i tillegg til den direkte.

Dermed kan enkelte bakgrunnsvariabler få betydelig innvirkning på den avhengige variabelen. (Skog 2004)

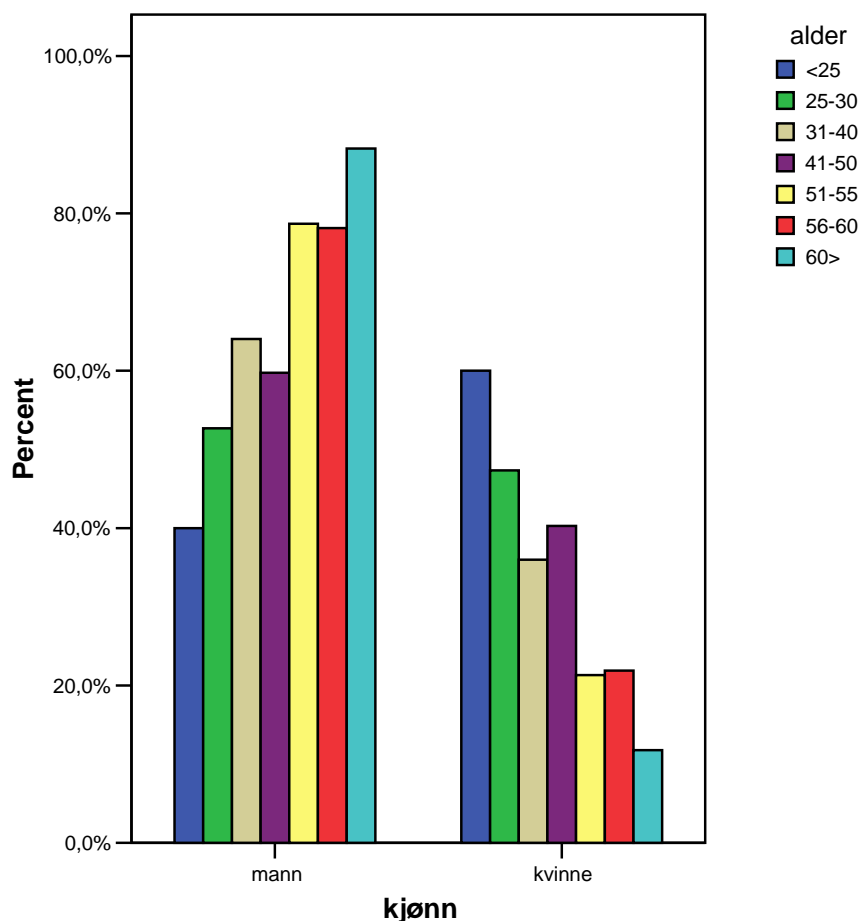
5.2.7 Kjennetegn på respondentene

Kroppsøvlingslærerne i ungdomskolen består av 64 % menn (tabell 5.2). Dette er en noe høyere andel menn enn det vi finner i ungdomskolen generelt med 49 %.(Lagerstrøm 2000) Respondentene i denne undersøkelsen er noenlunde likt fordelt på kvinner og menn i aldersgruppa under 30, mens den skjevste fordelingen mellom kjønn finner vi i aldersgruppa 50 -60 år (78 % menn) og over 60 år med hele 88 % menn. Figur 5.1 gir et godt bilde av at andelen menn som underviser i kroppsøving, øker jo eldre lærerne blir.

Når det gjelder aldersfordelingen blant respondentene er hele 64 % av kroppsøvlingslærerne yngre enn 40 år. (tabell 5.2) Dette er i sterk kontrast til alderssammensetningen blant ungdomsskolelærere generelt der hele 67 % av lærerne er eldre enn 45 år. (Lagerstrøm 2000) Derimot samsvarer det bra med tidligere undersøkelser blant kroppsøvlingslærere (se kap.1.1) Det er statistisk signifikant sammenheng mellom alder og kjønn på 0,01 nivå med Pearson's korrelasjonskoeffisient på $-0,182$ (se tabell 5.27 i tabellvedlegg).

Tabell 5.2 Sammenhengen mellom kjønn og alder blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

Sammenhengen mellom			Alder							Total
			<25	25-30	31-40	41-50	51-55	56-60	60>	
kjønn	mann	antall	2	59	137	46	48	25	15	332
		% av total	,4%	11,4 %	26,4 %	8,9 %	9,3 %	4,8 %	2,9 %	64,1 %
	kvinne	antall	3	53	77	31	13	7	2	186
		% av Total	,6%	10,2 %	14,9 %	6,0 %	2,5 %	1,4 %	,4%	35,9 %
Total		antall	5	112	214	77	61	32	17	518
		% av Total	1,0 %	21,6 %	41,3 %	14,9 %	11,8 %	6,2 %	3,3 %	100,0 %



Figur 5.1 Sammenhengen mellom alder og kjønn blant kroppsøvlslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

Forskning har påvist forskjell mellom enslige arbeidstakere og de som er samboere eventuelt gifte. (Lewis and Cooper 1989) Utvalget består av 93 enslige, og 419 er enten gift eller har samboer. Årsakene til forskjellen mellom disse to gruppene kan tenkes å være flere. Den ene er at gifte/samboere har noen å diskutere med, og få støtte hos når det gjelder problemer angående jobben. En annen årsak kan være at enslige foreldre har større arbeidsbyrde med barnepass enn gifte/samboende. Det er en vesentlig forklaringsforskjell mellom disse to årsakene. I det første tilfellet er det jobben som er problemet, og hjemssituasjonen som er med å redusere stress på jobben. I det andre tilfellet er det hjemssituasjonen som er problemet. Dette gjør kanskje at jobben blir vanskeligere å løse. Blant de enslige har kun 9 barn under 6 år, og 22 av dem har barn mellom 6 og 16 år. (tabell 5.3 og 5.4) Dermed blir den forklaringen om større arbeidsbyrde med barnepass ikke aktuell i denne undersøkelsen. Fortsatt kan det tenkes at gifte/samboere trives bedre i jobben enn enslige. Det er statistisk sammenheng mellom det å ha barn og sivil status. Det er ikke sammenheng mellom det å ha barn under 6 år, og det å ha barn mellom 6 og 16 år. (tabell 5.28 i tabellvedlegg)

Tabell 5.3 Sammenhengen mellom sivilstatus blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og antall barn de har under 6 år

Sammenhengen mellom			Antall barn <6år				Total
			Ingen	En	To	tre eller mer	
Sivil status	enslig	antall	84	7	2	0	93
		% av Total	16,4 %	1,4 %	,4 %	,0%	18,2 %
	gift/samboer	antall	263	99	51	6	419
		% av Total	51,4 %	19,3 %	10,0 %	1,2 %	81,8 %
Total		antall	347	106	53	6	512
		% av Total	67,8 %	20,7 %	10,4 %	1,2 %	100,0 %

Tabell 5.4 Sammenhengen mellom sivilstatus blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og antall barn de har over 6 år

Sammenhengen mellom			Antall barn 6-16 år				Total
			ingen	2 en	3 to	Tre eller mer	
Sivil status	enslig	antall	71	13	6	3	93
		% av Total	13,9 %	2,5 %	1,2 %	,6%	18,2 %
	gift/samboer	antall	236	94	73	16	419
		% av Total	46,1 %	18,4 %	14,3 %	3,1 %	81,8 %
Total		antall	307	107	79	19	512
		% av Total	60,0 %	20,9 %	15,4 %	3,7 %	100,0 %

Når det gjelder barn totalt både blant enslige og gifte/samboere, oppgir 225 (44 %) at de ikke har barn under 16 år. (Tabell 5.5) 68 % (348) har ingen barn under 6 år og 60 % har ikke barn mellom 6 og 16 år. Det å ha barn kan øke sjansen for at hjemmemiljøet vanskeliggjør det å være kroppsøvlingslærer ettersom det kan oppstå konflikter i forhold til barn, barnepass og ansvar for oppdragelse. (se kap.3.4.6)

Tabell 5.5 Sammenhengen mellom de kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen som har barn under 6 år, og de som har barn, mellom 6 og 16 år.

Sammenhengen mellom			Antall barn 6-16 år				Total
			ingen	en	to	tre	
Antall barn <6år	ingen	antall % av Total	225 44,0 %	58 11,4 %	51 10,0 %	14 2,7 %	348 68,1 %
	en	antall % av Total	49 9,6 %	36 7,0 %	19 3,7 %	2 ,4%	106 20,7 %
	to	antall % av Total	34 6,7 %	11 2,2 %	6 1,2 %	0 ,0%	51 10,0 %
	tre eller mer	antall % av Total	0 ,0%	2 ,4%	2 ,4%	2 ,4%	6 1,2 %
Total		antall % av Total	308 60,3 %	107 20,9 %	78 15,3 %	18 3,5 %	511 100,0 %

Videre ser vi av tabell 5.6 at svært få av lærerne opplever at hjemmesituasjonen påvirker deres arbeidssituasjon ”i noen grad”. Blant de enslige svarer 75 % at den i liten eller ingen grad påvirker deres jobbsituasjon, mens det blant de gifte/samboende er noen flere som mener at hjemmesituasjonen påvirker deres arbeidsforhold. (ca 30 %) Forskning har vist at det kan oppstå konflikter forårsaket av forholdet mellom jobb og familie. (se kap. 3.4.6)

Denne sammenhengen mellom sivilstatus (gifte og samboere) og i hvilken grad hjemsituasjonen påvirker jobben, er statistisk signifikant på 0,05 nivå. (tabell 5.29 tabellvedlegg)

På hvilken måte hjemsituasjonen påvirker jobbsituasjonen vet vi ikke, men vi ser at det å ha barn under skolepliktig alder er statistisk signifikant på 0,05 nivå med at hjemsituasjonen påvirker jobbsituasjonen. (tabell 5.30 tabellvedlegg) Det kan dermed se ut til at hjemsituasjonen for de som er gift/samboer, er en belastning som går ut over jobben, i stedet for å være en oase som gjør at jobben går lettere.

Tabell 5.6: I hvor stor grad påvirker hjemmesituasjonen jobbsituasjonen i forhold til om man er singel eller gift/samboer blant kroppsvinglærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene..

Sammenhengen mellom			Sivil status		Total
			Enslig	gift/samboer	
Hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjon	ingen grad	antall	48	142	190
		% av Total	9,4 %	27,7 %	37,1 %
	i liten grad	antall	24	136	160
		% av Total	4,7 %	26,6 %	31,3 %
	en viss grad	antall	18	98	116
		% av Total	3,5 %	19,1 %	22,7 %
	i stor grad	antall	5	31	36
		% av Total	1,0 %	6,1 %	7,0 %
	i svært stor grad	antall	1	9	10
		% av Total	,2%	1,8 %	2,0 %
Total	antall	96	416	512	
	% av Total	18,8 %	81,3 %	100,0 %	

Nordland fylke dominerer i undersøkelsen med hele 40 %.(210 lærere) (tabell5.7) Deretter kommer Sør-Trøndelag med 92 lærere, Nord-Trøndelag 87, Troms 77, Finnmark 51 og Svalbard med 3. Ser vi på antall lærere i de respektive fylkene er Nordland størst også her med ca. 4000 lærere i hele grunnskolen, Sør-Trøndelag har ca 3800, Troms ca 2600, Nord-Trøndelag ca 2000 og Finnmark har færrest med 1500 lærere. (<http://www.skoleporten.no>)

Årsaken til denne skeive fordelinga er vanskelig å si noe om, men det er naturlig å anta at ettersom høgskolen i Bodø ligger i Nordland føler disse lærerne en viss tilknytning til skolen. Det kan også tenkes at Sør-Trøndelag som er det fylket med størst befolkningstetthet, er mest belastet med denne typen undersøkelser og at svarprosenten derfor blir lavere.

Tabell: 5.7 Fylkesoversikt blant kroppsvinglærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene i Norge

Fylkesoversikt over kroppsvinglærere	frekvens	prosent	Kumulativ prosent
Finnmark	51	9,8	9,8
Troms	77	14,8	24,6
Nordland	210	40,4	65,0
Nord-Trøndelag	87	16,7	81,7
Sør-Trøndelag	92	17,7	99,4
Svalbard	3	,6	100,0
Total	520	100,0	

Videre ser vi av tabell 5.8 at mindre byer (20 000 innbyggere eller mindre) eller tettbygde strøk dominerer utvalget med 44 %, spredtbygd strøk utgjør 31 % og byer med mer enn 20 000 innbyggere utgjør 133 lærere (26 %). Det er mulig å tenke seg at ungdom i større byer har flere fritidstilbud og dermed deltar mindre i organisert idrett noe som fører til dårligere ferdigheter generelt. Det har vist seg at mange av de beste idrettsutøverne kommer fra mindre plasser med færre fritidstilbud. På den andre siden kan man tenke seg at det i spredtbygde strøk er vanskeligere å drive med idrett fordi man er avhengig av transport frem og tilbake til aktivitetene.

Tabell 5.8 Skolens beliggenhet i undersøkelsen blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

Skolens beliggenhet		frekvens	prosent	Kumulativ Prosent
	større by	133	25,6	25,6
	mindre by	227	43,7	69,2
	spredtbygd strøk	160	30,8	100,0
	Total	520	100,0	

81 % av skolene har fordelt elevene på 8., 9. og 10. klassetrinn. (tabell 5.9) Det store flertallet av de fådelte skolene har færre enn 100 elever. Grunnen til at dette er tatt med er for å se om det er andre problemer blant lærere ved fådelte skoler enn ved fulldelte. I tillegg er det rapportert at større skoler ofte har mer disiplinproblemer enn mindre skoler. Hver enkelt lærer må også forholde seg til flere elever ved større skoler. (Travis and Cooper 1996)

Tabell 5.9 Antall elever på skolen der kroppsøvlingslærerne underviser i forhold til om skolen er fulldelt, fådelt eller udelt

Sammenhengen mellom			Antall elever på skolen			Total
			<100	100-300	3 300>	
Klassedeling	fulldelt	antall	13	200	204	417
		% av Total	2,5 %	38,8 %	39,6 %	81,0 %
	fådelt	antall	56	31	4	91
		% av Total	10,9 %	6,0 %	,8%	17,7 %
	udelt	antall	1	3	3	7
		% avTotal	,2%	,6%	,6%	1,4 %
Total		antall	70	234	211	515
		% avTotal	13,6 %	45,4 %	41,0 %	100,0 %

Forskning har også vist at størrelsen på klassene ofte er en stressfaktor blant lærerne.(se kap.3.4.2 og 3.4.3) Tabell 5.10 viser at i denne undersøkelsen underviser ca. 47 % av lærerne klasser som har færre enn 20 elever. Dette er relativt lavt i forhold til det inntrykket man kan

få gjennom media. Der får man et inntrykk av at det er alt for mange elever i hver enkelt klasse. Årsaken til dette kan være at utvalget domineres av skoler fra spredtbygde strøk, og mindre byer. Vi ser av tabell 5.10 at de skolene med de minste klassene er fra spredtbygde strøk. Mindre byer/tettsteder og store byer dominerer når det gjelder klasser med mer enn 20 elever. Sammenhengen mellom klassestørrelse og skolens beliggenhet er signifikant på 0,01 nivå. (tabell 5.31 tabellvedlegg)

Tabell 5.10 Antall elever i minste gruppe som kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene underviser, i forhold skolens beliggenhet.

Sammenhengen mellom			Skolens beliggenhet			Total
			større by	mindre by	spredtbygd strøk	
Antall elever i minste gruppe	<15	antall	5	33	66	104
		% av Total	1,0 %	6,5 %	13,0 %	20,4 %
	15-20	antall	21	59	56	136
		% av Total	4,1 %	11,6 %	11,0 %	26,7 %
	21-25	antall	54	67	24	145
		% av Total	10,6 %	13,2 %	4,7 %	28,5 %
	26-30	antall	39	51	12	102
		% av Total	7,7 %	10,0 %	2,4 %	20,0 %
	30>	antall	5	13	2	20
		% av Total	1,0 %	2,6 %	,4%	3,9 %
	6	antall	0	2	0	2
		% av Total	,0%	,4%	,0%	,4%
Total		antall	124	225	160	509
		% av Total	24,4 %	44,2 %	31,4 %	100,0 %

Tabell 5.11 viser de lærerne som underviser i mer enn ei gruppe, og størrelsen på den største gruppa. På dette spørsmålet svarer 34 % at de kun underviser ei gruppe. Av de som underviser i mer enn ei gruppe, svarer 46 (9 %) av lærerne at de hadde grupper med mer enn 30 elever og 105 (21 %) hadde grupper mellom 26 og 30 elever. Når det gjelder antallet lærere som underviser kun ei gruppe, ser vi av tabell 5.12 at på direkte spørsmål om antall grupper oppgir 41 % at de kun har ei gruppe. Her er det en målefeil mellom disse to spørsmålene. Senere i oppgaven vil jeg forholde meg til de 41 %, ettersom dette spørsmålet går direkte på antall grupper.

Tabell 5.11 Antall elever kroppsøvlingslærerne i ungdomskolen har i største gruppe, og hvor mange som kun underviser ei gruppe.

Antall elever i største gruppe og hvor mange som kun underviser ei gruppe	Frekvens	prosent	Kumulativ prosent
<15	29	5,7	5,7
15-20	69	13,6	19,3
21-25	84	16,5	35,8
26-30	105	20,7	56,5
30>	46	9,1	65,6
1 gruppe	175	34,4	100,0
Total	508	100,0	
Ikke svart	12		
Total	520		

En annen faktor som oppgis som stressende blant lærere, er å forholde seg til mange elever (kap.3.4.2 og 3.4.3) Tabell 5.12 viser at 214 (ca. 41 %) av lærerne kun underviser ei gruppe i kroppsøving og at hele 90 % har maksimalt 3 grupper å forholde seg til.

Tabell 5.12 Antall grupper kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene underviser i kroppsøving

Antall grupper lærerne underviser	frekvens	prosent	Kumulativ Prosent
1	214	41,3	41,3
2-3	249	48,1	89,4
4-5	38	7,3	96,7
6-7	10	1,9	98,6
7>	6	1,2	99,8
6	1	,2	100,0
Total	518	100,0	
Ikke svart	2		
Total	520		

Videre er det lagt frem i teoridelen at monotont og ensformig arbeid kan føre til at jobben ofte blir kjedelig (kap 3.4.1). Man kan derfor anta at dersom man underviser mange timer med samme fag i uka, og i tillegg har mange grupper der man har gjentakende undervisning, kan jobben bli kjedelig. Nesten 50 % underviser fra 1-3 timer med kroppsøving i uka og hele 80 % underviser maksimalt 6 timer i uka. Det er svært få lærere som underviser mye kroppsøving i utvalget. 3 av lærerne underviser mellom 13 og 15 timer og 7 har mer enn 15 timer i uka (tabell 5.13)

For å teste konvergent validitet¹⁶ mellom disse spørsmålene er det gjort en signifikanstest som viser at det er statistisk sammenheng på 0,01 nivå, i forhold til hvordan lærerne svarer på disse to spørsmålene. (tabell 5.32 tabellvedlegg)

Tabell 5.13 Antall undervisningstimer kroppsøving i uka hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene

Antall undervisningstimer for lærerne i kroppsøving i uka.	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
1-3	248	48,1	48,1
4-6	168	32,6	80,6
7-9	67	13,0	93,6
10-12	23	4,5	98,1
13-15	3	,6	98,6
15>	7	1,4	100,0
Total	516	100,0	
Ikke svart	4		
Total	520		

Tidligere i avhandlingen er det nevnt at utbrenthet har vist seg å være et fenomen blant arbeidstakere med lite erfaring. Blant lærere var utbrenthet derimot mer utbredt blant eldre arbeidstakere. (Mykletun 2002) Utvalget i denne undersøkelsen er som sagt tidligere, relativt unge i forhold til gjennomsnittet av lærere i ungdomsskolen. Tabell 5.14 viser at 286 (55 %) av lærerne hadde fra 1 til 10 års erfaring som kroppsøvlingslærer¹⁷. Når det gjaldt undervisningserfaring som lærer, var det noen færre med 1-5 år, og noen flere med litt lengre erfaring. Det vil si at i enkelte år de har jobbet som lærer, ikke har undervist i faget. Årsaken til det vet vi ikke. Vi vet derimot at en vanlig mestringsstrategi når det gjelder stress blant lærere er å ta seg sabbatsår i fra undervisning. (kap 3.8)

Sammenhengen mellom hvordan lærerne svarte på disse to spørsmålene var signifikant med en Person's korrelasjonskoeffisient på hele 0,918.

(tabell 5.33 tabellvedlegg) Det vil i praksis si at den lille forskyvningen mellom de to svarene ikke kan regnes med.

¹⁶ Konvergent validitet: I hvilken grad spørsmål til en variabel er mer konsistente med hverandre enn med spørsmål tilhørende andre variabler. Det betyr at respondenten bør svare systematisk likt på spørsmål for en og samme variabel. (Sannes 2004, s. 9)

¹⁷ 389 ca. 75 % hadde fra 1-20 år

Tabell 5.14 Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen sin undervisningserfaring i skolen i forhold til deres undervisningserfaring i kroppsøving

Sammenhengen mellom		Undervisningserfaring i kroppsøving						Total	
		<1	1-5	6-10	11-20	21-30	30>		
Undervisnings erfaring i skolen	<1	antall	19	1	0	0	0	0	20
		% av Total	3,7 %	,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,9 %
	1-5	antall	13	110	3	0	2	0	128
		% av Total	2,5 %	21,2 %	,6%	,0%	,4%	,0%	24,7 %
	6-10	antall	3	33	84	1	0	0	121
		% av Total	,6%	6,4 %	16,2 %	,2%	,0%	,0%	23,4 %
	11-20	antall	1	1	10	88	0	1	101
		% av Total	,2%	,2%	1,9 %	17,0 %	,0%	,2%	19,5 %
	21-30	antall	0	4	3	14	72	0	93
		% av Total	,0%	,8%	,6%	2,7 %	13,9 %	,0%	18,0 %
	30>	antall	0	0	1	0	11	43	55
		% av Total	,0%	,0%	,2%	,0%	2,1 %	8,3 %	10,6 %
Total		antall	36	149	101	103	85	44	518
		% av Total	6,9 %	28,8 %	19,5 %	19,9 %	16,4 %	8,5 %	100,0 %

Forskning har vist (kap. 3.8) at mange lærere og kroppsøvlingslærere som en mestringsstrategi i jobben, skaffer seg en karriere utenfor jobben og da ofte som trener innenfor idretten.

Kroppsøvlingslærerne i de fem nordligste fylkene har i stor grad jobbet som trener tidligere. (se tabell 5.15) 316 (62 %) oppgir at de har hatt trenerjobb og av disse er det 115 som fortsatt jobber som trener, i tillegg til å være kroppsøvlingslærer. 175 (34 %) har ikke hatt trenerjobb, og har det heller ikke i dag. Totalt viser det sag at 26 % (132) har trenerjobb i dag ved siden av jobben som kroppsøvlingslærer i ungdomsskolen. Det kan tenkes at dette kan gjøre utslag på trivselen som kroppsøvlingslærer.

Tabell 5.15 I hvor stor grad kroppsøvingslærere i ungdomsskolen også er trener ved siden av lærerjobben, sett i forhold til om de tidligere har hatt trenerjobb

Sammenhengen mellom			Har hatt trenerjobb ved siden av lærerjobb		Total
			ja	Nei	
Trenerjobb ved siden av lærerjobb	ja	Antall	115	17	132
		% av Total	22,6 %	3,3 %	26,0 %
	nei	antall	201	175	376
		% av Total	39,6 %	34,4 %	74,0 %
Total		antall	316	192	508
		% av Total	62,2 %	37,8 %	100,0 %

Næss (1998) antok at en årsak til at kroppsøvingslærere ofte følte sprik mellom ambisjoner og muligheter for å påvirke elevene kunne være at mange av dem var rekruttert fra idretten.

Tabell 5.16 gir støtte for antagelsen om at mange rekrutteres via idretten. Bare 11 av lærerne har ingen idrettslig bakgrunn og 113 (22 %) kun en idrettslig bakgrunn som mosjonist. 300 (58 %) har drevet med konkurranse på krets nivå og 94 (18 %) har konkurrert på nasjonalt, eller internasjonalt nivå. Dette kan også påvirke lærernes opplevde kompetanse i faget. (se kap.3.4)

Tabell 5.16 Idrettslig bakgrunn blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene

Idrettslig bakgrunn	frekvens	prosent	Kumulativ prosent
ingen	11	2,1	2,1
Mosjonist	113	21,8	23,9
Konkurranse krets nivå	300	57,9	81,9
konkurranse nasjonalt / internasjonalt nivå	94	18,1	100,0
Total	518	100,0	
Ikke svart	2		
Total	520		

Vi har tidligere sett at det kan være en sammenheng mellom utbrenthet og stillingsprosent. (kap.3.6.1) Norske lærere som jobbet i deltidstillinger, viste større grad av utbrenthet enn sine kollegaer i fulltidsstilling. (Mykletun 2002). Kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen jobbet i liten grad deltid. 78 % hadde 100 % stilling eller mer.(tabell 5.17)

Tabell 5.17 Prosent av heltidsjobb blant kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene

Prosent av heltidsjobb	frekvens	prosent	Kumulativ Prosent
<50 %	20	3,9	3,9
50-79%	27	5,2	9,1
80-99%	66	12,8	21,9
100 % >	403	78,1	100,0
Total	516	100,0	
Ikke svart	4		
Total	520		

Vi vet også at det å ha et miljø å støtte seg til og kollegaer som er opptatt med samme fag, kan være med på redusere stress i læreryrket (se kap.3.6 og 3.7) Ved de berørte skolene her er det svært få som oppgir at de er eneste kroppsøvlingslærer ved sin skole. (24 lærere, 5 %, tabell 5.18) De fleste av disse jobber på skoler med færre enn 100 elever. Vi ser at de fleste lærerne jobber sammen med enten 2-4 (166, 33 %) eller 5-7 andre kroppsøvlingslærere (180, 35 %). Dette gir et gjennomsnitt på rundt fem kroppsøvlingslærere pr. skole. Det er noe høyere enn det tallet rektorene oppgav ved henvendelse til dem (4 i snitt). Årsaken til denne feilen kan enten være at rektorene underrapporterer eller at lærerne ikke helt har oversikt over hvem som underviser i faget ved sin skole. Det kan se ut til at det siste er mest sannsynlig. Ved innlegging av data viste det seg at lærere fra samme skole oppgav forskjellig antall lærere som underviste i faget.

Det er statistisk sammenheng mellom antall elever og antall kroppsøvlingslærere ved skolene. (tabell 5.34 tabellvedlegg) Store skoler har mange kroppsøvlingslærere. Dette kan kanskje føre til at lærere ved store skoler i større grad trives fordi at de har mange kollegaer de kan diskutere faglige spørsmål med. Dette kan kanskje oppveie andre ulemper man eventuelt opplever med å undervise på store skoler.

Tabell 5.18 Antall elever på skolen (ungdomstrinnet) i forhold til antall kroppsøvingslærere i de fem nordligste fylkene

Sammenhengen mellom			Antall kroppsøvingslærere ved skolen					Total
			1	2-4	5-7	8-10	10>	
Antall elever på skolen	<100	antall	19	43	6	2	0	70
		% av Total	3,7 %	8,4 %	1,2 %	,4%	,0%	13,7 %
	100-300	antall	4	95	102	26	4	231
		% av Total	,8%	18,6 %	20,0 %	5,1 %	,8%	45,2 %
	300>	antall	1	28	72	77	32	210
		% av Total	,2%	5,5 %	14,1 %	15,1 %	6,3 %	41,1 %
Total		antall	24	166	180	105	36	511
		% av Total	4,7 %	32,5 %	35,2 %	20,5 %	7,0 %	100,0 %

Vi har tidligere sett at en strategi for å redusere stress er fysisk aktivitet (kap3.8) Moderat aktivitet 3-4 ganger i uka er det som gir best effekt. Blant kroppsøvingslærerne ser vi at det trenes relativt bra. Kun 9 (2 %)lærere oppgir at de aldri trener, 196 (38 %) trener 1-2 ganger i uka og 231 (44 %) trener 3-4 ganger i uka. (tabell 5.19) Spørsmålet her er hvorvidt vi kan stole på resultatene? Et vanlig fenomen når det gjelder rapportering av fysisk aktivitet er overrapportering. Det kan være grunn til å anta at når man spør en kroppsøvingslærer om hvor mye han trener, så er det fort gjort at man ønsker å pynte på resultatet.

Tabell 5.19 Egentrening/aktivitet i uka blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

Egentrening	frekvens	prosent	Kumulativ Prosent
aldri	9	1,7	1,7
1-2 ganger	196	37,8	39,5
3-4 ganger	231	44,5	84,0
5-6 ganger	67	12,9	96,9
7 eller mer	16	3,1	100,0
Total	519	100,0	
Ikke svart	1		
Total	520		

Fysiske arbeidsforhold har vist seg å ha påvirkning på arbeidsrelatert stress hos lærere. (se kap.3.4 og 3.5) For en kroppsøvingslærer er det å ha tilgang til gymnastikksal eller idrettshall vesentlig for å få gjennomført undervisning på vinterstid. Andre faktorer som er vesentlig for å oppfylle læreplanen er tilgang til svømmehall og friluftslivsområde. Opplevelsen av å ikke kunne oppfylle læreplanen kan i følge forskning føre til stress. I forbindelse med disse svarene hersker det mye usikkerhet. Under innleggingen av data ble det registrert stort sprik mellom

hvilke anlegg lærere fra samme skole oppgav at de hadde tilgang til. Det ”å ha tilgang til” kan helt klart tolkes forskjellig. De anleggene flest lærere har tilgang til er: (tabell 5.20)

Gymnastikksal/idrettshall 97 %, Fotballbane 79 %, naturområde 79 % og gress/grus eller asfaltflate 79 %, deretter kommer orienteringskart 70 %, svømmehall 58 %, og lysløype/tur sti 57 %. Etter å ha gjennomgått svarene på 2 gymsaler, en gymsal og idrettshall viser det seg at 17 (3 %) av lærerne svarte at de ikke hadde tilgang til verken gymsal, eller idrettshall. På den andre siden svarte 18 lærere at de hadde tilgang til 2 gymsaler og en idrettshall. De anleggene det var minst tilgang på var: Alpinanlegg 14 %, trim/hinderløype 15 %, skileikanlegg 20 % og skateboardrampe 20 %. Anlegg som ikke står på lista, men ble tatt med under annet var: Ballbinge 24 (5 %) (kan nok inngå i fotballbane), tennisbane 2, klatrevegg 3, turnhall 1, havkajakker 2, fotballhall 1 (kan også gå under fotballbane), skytehall 1 og BMX bane 2.

Tabell 5.20 Typer anlegg kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene oppgir å ha tilgang til

Anlegg lærerne har tilgang til	N	Frekvens	
		ja	% ja
To gymsaler	519	130	25
En gymsal	519	229	58
Idrettshall	519	223	43
Fotballbane	519	409	79
Friidrett	519	140	27
Lysløype/tur sti	519	297	57
Håndball ute	519	174	34
Svømmehall	519	299	58
Skøytebane/isflate	519	156	30
Skileikanlegg	519	102	20
Trim/hinderløype	519	78	15
Naturområde	519	409	79
Basketballbane ute	519	248	48
Alpinanlegg	519	73	14
Gangsti/sykelsti	519	290	56
Skateboardrampe	519	102	20
Volleyballbane ute	519	167	32
Orienteringskart	519	364	70
Gress/grus/asfalt flate	519	408	79
Valid N	519		

Bakgrunnen for undersøkelsen var å se på trivsel hos kroppsøvingslærerne og sannsynligheten for at de vil fortsette å undervise i faget om fem år. Lærerne ble spurt om de i løpet av de siste fem årene har vurdert å slutte å undervise i faget, og eventuelt hva som var årsaken til det.

Tabell 5.21 viser at 74 (14 %) av de lærerne som var med i undersøkelsen, hadde vurdert å slutte. Dette er ikke spesielt høye tall når vi ser på hvor mange som reelt slutter.

Tabell 5.21 Antall kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som seriøst har vurdert å slutte, og undervise i kroppsøving de siste fem årene

Seriøst vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene	frekvens	prosent	Kumulativ prosent
ja	74	14,3	14,3
nei	444	85,7	100,0
Total	518	100,0	
Ikke svart	2		
Total	520		

Årsakene til at lærerne hadde vurdert å slutte var mange. I tabell 5.22 ser vi at det er kommet frem 85 begrunnelser. Grunnen til at det er flere begrunnelser enn antall som har vurdert å slutte, er at det var mulig å nevne flere årsaker ettersom dette var et kvalitativt svar. 73 av de 74 lærerne som svarte ja på spørsmålet om de i løpet av de siste fem årene har vurdert å slutte, oppgav en eller flere årsaker for denne vurderingen. De begrunnelsene som oftest går igjen hos disse lærerne er at det var slitsomt å undervise i faget, man har gått lei, at det var mye arbeid og organisering i forbindelse med undervisning i faget, og at man i stor grad gikk i samme spor hele tiden. 21 lærere nevnte minst et av disse argumentene som begrunnelse for at man ikke ønsket å fortsette å undervise i faget. På andre plass kommer utstyrmangel, at utstyret er gammelt eller dårlig økonomi noe som 11 lærere nevner, som en begrunnelse. Kun 10 av lærerne oppgav at alder var årsaken til at de hadde vurdert å slutte og 9 stykker begrunnet vurderingen med at de hadde en eller annen form for fysisk skade. 7 lærere oppgav støy eller mangel på utdanning som årsak for at de hadde vurdert å slutte.

Tabell 5.22 Årsaken til at kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som seriøst hadde vurdert å slutte å undervise i kroppsøving, i løpet av de siste fem årene.

Årsak for å ha vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene	Antall lærere
Slitsomt, lei, mye arbeid, går i samme spor, mye organisering	21
Utstyrmangel, dårlig økonomi, gammelt utstyr	11
For gammel, alder	10
Skade	9
Støy	7
Mangler utdanning	7
Mange elever, store grupper	5
Lite motiverte elever, dårlig nivå på elevene	5
Mangler faglig oppdatering	4
Ingen å samarbeide med, få gymnastikklærere, lite støtte fra ledelsen, nedprioritert fag	3
Bytte yrke	1
Redusert egenferdighet	1
Gravid	1
Totalt	85

Tabell 5.23 tar for seg hvilke demografiske variabler som kan ha sammenheng med om man har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene. Vi ser at det ikke er noen sammenheng mellom hvordan man har svart på dette spørsmålet verken når det gjelder kjønn, alder, eller utdanning.

Tabell 5.23 Statistisk sammenheng mellom alder, kjønn, utdanning og om man har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving de siste fem årene blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

Sammenhengen mellom		Kjønn	alder	Utdanning	Seriøst vurdert å slutte
kjønn	Pearson korrelasjon	1	-, 182(**)	,039	,015
	Sig. (2-halet)		,000	,376	,730
	N	518	518	512	516
alder	Pearson korrelasjon	-, 182(**)	1	-, 051	-, 071
	Sig. (2-halet)	,000		,247	,105
	N	518	519	513	517
Utdanning	Pearson korrelasjon	,039	-, 051	1	-, 070
	Sig. (2-halet)	,376	,247		,112
	N	512	513	514	512
Seriøst vurdert å slutte	Pearson korrelasjon	,015	-, 071	-, 070	1
	Sig. (2-halet)	,730	,105	,112	
	N	516	517	512	518

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

Derimot så er det en statistisk signifikant sammenheng mellom det å ha vurdert å slutte og trivsel på 1 % nivå med en pearson på 0,307. Det betyr at de som har vurdert å slutte i større grad oppgir at de trives dårlig. (tabell 5.24) Det er en enda sterkere sammenheng mellom det å ha vurdert å slutte, og i hvilken grad man ser for seg at man fortsatt underviser i faget om fem år. (pearson 0,421)

Tabell 5.24 Statistisk sammenheng mellom trivsel, om man antar at man underviser i kroppsøving om fem år, og om man har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving de siste fem årene blant kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene..

Sammenhengen mellom		Seriøst vurdert å slutte	Trivsel som kroppsøvingslærer	Kroppsøvingslærer om fem år
Seriøst vurdert å slutte	Pearson korrelasjon	1	,307(**)	,421(**)
	Sig. (2-halet)		,000	,000
	N	518	518	516
Trivsel som kroppsøvingslærer	Pearson korrelasjon	,307(**)	1	,488(**)
	Sig. (2-halet)	,000		,000
	N	518	520	518
Kroppsøvingslærer om fem år	Pearson korrelasjon	,421(**)	,488(**)	1
	Sig. (2-halet)	,000	,000	
	N	516	518	518

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet).

5.2.8 Representativitet

For å kunne si noe om i hvor stor grad respondentene i undersøkelsen er representativ for kroppsøvingslærere i Norge generelt, er det sett på utdanningsnivået blant lærerne.

45 % av lærerne har 60 studiepoeng i kroppsøving, 16,5 % har 30 stp, 13,5 % har 15 stp og ca. 25 % har ingen utdanning i faget.(tabell5.25) Dette samsvarer bra med tidligere undersøkelse gjort av SSB (Lagerstrøm 2000) der 44 % av kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen hadde 20 vekttall eller mer, ca. 20 % hadde 10 vekttall, ca. 15 % hadde 5 vekttall og ca. 22 % hadde ingen utdannelse i faget. Utvalgets representativitet ser ut til å være bra i forhold til populasjonen lærere i ungdomsskolen.

Tabell 5.25 Utdanningsnivå i kroppsøving blant kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene Norge

Utdanningsnivå	Frekvens	prosent	Kumulativ prosent
master	5	1,0	1,0
Faglærer	13	2,5	3,5
120 stp	39	7,6	11,0
90 stp	27	5,2	16,3
60stp	147	28,5	44,8
30stp	85	16,5	61,2
15stp	69	13,4	74,6
Lærer uten kroppsøving	98	19,0	93,6
Ufaglært	33	6,4	100,0
Total	516	100,0	
Ikke svart	4		
Total	520		

I tillegg til formell utdanning er det mange kroppsøvingslærere som har forskjellige trenerkurs tatt i regi av Norges Idrettsforbund, eller gjennom treningscenterkjeder. Dette kan være med på gi dem et bedre selvbylde, styrke deres egen oppfattede kompetanse (self-efficacy) og redusere stress i jobben. (se kap 3.4.3 og 3.5) Som vi ser av tabell 5.26 har 303 (58 %) lærere tatt ett eller flere trenerkurs.

Tabell 5.26 Kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som har trenerkurs, innen en idrett.

Lærere med trenerkurs	Frekvens	prosent	Kumulativ prosent
ja	303	58,5	58,5
nei	215	41,5	100,0
Total	518	100,0	
Ikke svart	2		
Total	520		

Videre kan vi se av tabell 5.27 et utvalg av hvilke idretter som lærerne har tatt trenerkurs i. Fotball er helt klart den dominerende idretten med 98 (19 %) lærere, deretter kommer det generelle A-kurset 60, ski 36 og håndball 27.

Tabell 5.27 Idretter kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene har trenerkurs i

Trenerkurs i idretter	Frekvens	Prosent av total
Fotball	98	18,8
Håndball	27	5,2
Ski (alle dis)	36	7
Friidrett	8	1,5
A-kurs	60	11,5
Volleyball	17	3,2
Svømming	14	2,6
Kampsport	4	0,8
Turn	8	1,5
Basket	3	0,5
SATS kurs	5	1
Andre	23	4,4
Sum	303	58

6.0 Karakteristikk av resultatene

Dette kapitlet er en presentasjon av svarene på seksjon 2 ”egen undervisning”, 3 ”kroppsøvingsfaget generelt”, 4 ”tiltak” og 5 ”avslutning” i spørreskjemaet. Her er de fem første plassene og de fem siste plassene listet opp i to tabeller for hver seksjon. Her er svarene listet fra den høyeste middelveiden til den laveste.

6.1 Hva er vanskelig med å undervise i kroppsøving

Tabell 6.1 er en oversikt over hva lærerne rangerte på de fem første plassene på spørsmålet ”Når jeg tenker over min undervisning, hva opplever jeg som vanskelig med å undervise i kroppsøving?”

Svaralternativene varierer fra 1 = ikke vanskelig, 2= i liten grad vanskelig, 3= i noen grad vanskelig, 4 = i stor grad vanskelig og 5 = i veldig stor grad vanskelig. Alle svaralternativene er benyttet på samtlige påstander med unntak av 2.55 ”frykt for at jeg skal skade meg i undervisningen” og 2.56 ”frykt for at elevene skal skade seg i undervisningen”. På disse toer det ingen som svarer alternativ 5. Skalaen her blir dermed bare på 4 punkt. (Tabellvedlegg 6.25)

Det lærerne opplever som vanskeligst med å undervise i faget er; lite penger til transport, elevene mangler utstyr, utslitt gymsal, stort sprik mellom elevene og få timer i faget. (tabell 6.1) Vi ser at middelveiden ikke er spesielt høy med 3,16 som høyeste og bare det hyppigst opplevde problemet har en modus på 4 ” i stor grad vanskelig, mens de fire andre har en modus på 3 ”i noen grad vanskelig”.

Tabell 6.1 Hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene rangerer som vanskeligst, ved å undervise i kroppsøving. (1=ikke vanskelig, 5=i veldig stor grad vanskelig

Opplevd som vanskeligst ved å undervise i kroppsøving	N	Middelverdi	Modus	Standardavvik
Lite penger til transport	516	3,16	4	1,374
Elevene mangler utstyr	516	3,07	3	1,083
Utslitt gymnastikksal	520	3,07	3	1,057
Stort sprik mellom elevene	520	2,93	3	,955
Få timer i faget	520	2,86	3	1,112
Valid N	513			

De problemene lærerne opplever som minst problematisk er; frykt for å skade seg, jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving, det er mindre sosial kontakt med andre lærere, fysisk tung undervisning og at det å være kroppsøvlingslærer har liten status blant de andre lærerne. (tabell 6.2) Her er modus på samtlige fem 1 ”ikke vanskelig” og middelverdien varierer mellom 1,28 og 1,58.

Tabell 6.2 Hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene rangerer som minst vanskelig, ved å undervise i kroppsøving. (1=ikke vanskelig, 5=i veldig stor grad vanskelig)

Opplevd som minst vanskelig ved å undervise i kroppsøving	N	Middelverdi	Modus	Standardavvik
Frykt for å skade seg	519	1,28	1	,555
Jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving	518	1,42	1	,780
Mindre sosial kontakt med andre lærere	519	1,48	1	,758
Fysisk tung undervisning	519	1,54	1	,715
Liten status blant de andre lærerne	515	1,58	1	,773
Valid N	513			

Noe overraskende er det muligens at lærerne i liten grad opplever forhold ved det å undervise i kroppsøving som problematisk. Bare tre av påstandene har en gjennomsnittsverdi høyere enn 3, og kun 18 av 62 påstander har en gjennomsnittsverdi høyere enn 2,5. (tabellvedlegg 6.25)

En relativt stor del av lærerne (46 %) opplever i stor grad eller i veldig stor grad at det å ha lite penger til transport av elevene i forbindelse med friluftsturer eller annen undervisning er vanskelig. (tabell 6.3) Vi ser at den største gruppa utgjøres av de som opplever dette som i stor grad vanskelig.

Tabell 6.3 I hvor stor grad oppleves det å ha lite penger til transport som et problem for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen

Lite penger til transport	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
ikke vanskelig	91	17,6	17,6
i liten grad vanskelig	75	14,5	32,2
i noen grad vanskelig	113	21,9	54,1
i stor grad vanskelig	134	26,0	80,0
i veldig stor grad vanskelig	103	20,0	100,0
Total	516	100,0	
Ikke svart	4		
Total	520		

Det at elevene mangler utstyr oppleves også som et problem for mange kroppsøvlingslærere. 34 % av lærerne oppgav at dette i stor eller i veldig stor grad var vanskelig. (tabell 6.4)

Tabell 6.4 I hvor stor grad oppleves det at elevene mangler utstyr som et problem for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene

Elevene mangler utstyr	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
ikke vanskelig	39	7,6	7,6
i liten grad vanskelig	114	22,1	29,7
i noen grad vanskelig	188	36,4	66,1
i stor grad vanskelig	121	23,4	89,5
i veldig stor grad vanskelig	54	10,5	100,0
Total	516	100,0	
Ikke svart	4		
Total	520		

Utslitte gymnastikksaler har samme gjennomsnitt som mangel på utstyr blant elevene(3,07). Ser vi litt nærmere på frekvensfordelingen i tabell 6.5 finner vi at ca 34 % av lærerne oppgave dette som i stor grad eller veldig stor grad vanskelig. I tillegg ser vi at 39 % oppgir at dette i noen grad er vanskelig ved å undervise i faget.

Tabell 6.5 I hvor stor grad oppleves det at gymnastikksalen er utslitt som et problem for kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

Utslitt gymnastikksal	Frekvens	prosent	Kumulativ prosent
ikke vanskelig	47	9,0	9,0
i liten grad vanskelig	90	17,3	26,3
i noen grad vanskelig	204	39,2	65,6
i stor grad vanskelig	137	26,3	91,9
i veldig stor grad vanskelig	42	8,1	100,0
Total	520	100,0	

Andre forhold som er av interesse, er at tidligere undersøkelser blant kroppsøvingslærere har påvist at lærerne syntes at faget var slitsomt å undervise i og at alder var et problem (Lied 1990) Blant lærerne i denne undersøkelsen har vi sett at de i veldig liten grad opplever seg selv som gamle, i forhold til å undervise i faget. Vi ser også at svært få lærere opplever faget som fysisk tungt å undervise¹⁸ i, noe Hafrom et al (1975) påpekte i sin undersøkelse.

Lied (1990) konkluderte med at støy i undervisningslokalene var en svært utbredt belastningsfaktor. Støy som et problem, har i denne undersøkelsen en gjennomsnittverdi på 2,09 og et standardavvik på 1. Det vil si at gjennomsnittet har svart at støy i liten grad fører til at det oppleves som vanskelig å undervise i faget. Videre fant Lied (1990) at store klasser og antallet klasser var en belastning. Store klasser (gjennomsnitt 2,77 og modus på 3) viser seg å komme høyt på lista over ting som oppleves vanskelig i denne undersøkelsen også, mens mange klasser ikke oppleves som et problem (gjennomsnitt 1,65) Vi så også i forrige kapittel at 90 % (tabell 5.12) av lærerne underviste 3 eller færre grupper i kroppsøving. Liten plass var også nevnt som et problem i Lieds undersøkelse, noe som ikke samsvarer med funn i denne undersøkelsen. Liten gymsal har et gjennomsnitt på 2,34 og en modus på 1, mens mangel på undervisningslokaler har et gjennomsnitt på 2,07 og en modus på 1.

Andre problem lærerne opplevde i Lieds undersøkelse var aktivisering av ”delvise”, lite samarbeid med andre kroppsøvingslærere og at faget hadde lav status blant andre lærere. Lav status blant andre lærere var også et av poengene til Næss (1998). Aktivisering av delvise blir også i denne undersøkelsen nevnt som vanskelig, mens lite samarbeid mellom

¹⁸ 4. sist med en mean på 1,54 og standardavvik på 0,715

kroppsøvlingslærerne kommer langt ned på lista. Liten status blant andre lærere blir faktisk nevnt som 5. siste problem, med en gjennomsnittsverdi på 1, 58.

6.2 Når jeg tenker på kroppsøving som fag, i hvor stor grad opplever jeg at følgende påstander stemmer?

Del tre av spørreskjemaet inneholdt 25 påstander angående kroppsøvlingsfaget som lærerne skulle ta stilling til. Svaralternativene her var en fempunkts skala der 1= stemmer ikke, 2= stemmer i liten grad, 3= stemmer i noen grad, 4 stemmer i stor grad og 5 = stemmer i veldig stor grad. Spørsmålet er stilt mer generelt enn spørsmålet i seksjon 2 ”egen undervisning”. Begrunnelsen for det var at lærerne i mindre grad skulle oppleve at de ble evaluert gjennom spørsmålet.

Tabellvedlegg 6.26 viser at alle fem svaralternativene ble benyttet på samtlige påstander..

De påstandene lærerne er mest enige i er: ”Det er morsomt å undervise i kroppsøving” med et gjennomsnitt på 4,27 og et standardavvik på 0,733, ”det er viktig med planlegging i kroppsøving”, ”progresjon skaper motivasjon”, ”kroppsøving er et fag de fleste liker” og ”det er viktig med utdanning i faget”. (tabell 6.6) Samtlige har en modus på 4 ”stemmer i stor grad”

Tabell 6.6 De fem påstandene angående kroppsøvlingsfaget, kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene er enige om stemmer mest (1=stemmer ikke og 5=stemmer i veldig stor grad)

Mets enig i påstand	N	Middelverdi	Modus	Standardavvik
Det er morsomt å undervise i kroppsøving	518	4,27	4	,733
Det er viktig med planlegging i kroppsøving	519	4,20	4	,701
Progresjon skaper motivasjon	516	4,05	4	,711
Kroppsøving er et fag de fleste liker	519	4,01	4	,818
Det er viktig med utdanning i faget	517	4,01	4	,883
Valid N	513			

De påstandene som lærerne er minst enige i er: ”økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status”, ”det er mer krevende å undervise i kroppsøving enn andre fag”, ”utdanningen er lite relevant”, ”det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving” og helt nederst kommer ”eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving” (middelerdi på 2,01 og standard feil på 0,875) Samtlige har en modus på 2 unntatt økt fokus som har en modus på 3.

Tabell 6.7 De fem påstandene angående kroppsøvfingsfaget, kroppsøvfingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene er enige om stemmer minst (1=stemmer ikke og 5=stemmer i veldig stor grad)

Minst enig i påstand	N	Middelerdi	Modus	Standardavvik
Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving	517	2,01	2	,875
Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving	520	2,08	2	,864
Utdanningen er lite relevant	497	2,34	2	,891
Mer krevende å undervise kroppsøving enn andre fag	519	2,44	2	,8983
Økt fokus på fysisk aktivitet har gitt mer status	519	2,84	3	,901
Valid N	493			

Av tabell 6.8 ser vi at hele 89 % av lærerne mener at påstanden om at det er morsomt å undervise i kroppsøving stemmer i stor eller i veldig stor grad. Kun 9 lærere har svart at dette ikke stemmer, eller stemmer i liten grad. Det kan med utgangspunkt i dette se ut til at de aller fleste lærerne trives godt med å undervise i faget.

Tabell 6.8 I hvor stor grad mener kroppsøvfingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene at påstanden om at det er morsomt å undervise i kroppsøving stemmer.

Det er morsomt å undervise i kroppsøving	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
stemmer ikke	5	1,0	1,0
stemmer i liten grad	4	,8	1,7
stemmer i noen grad	46	8,9	10,6
stemmer i stor grad	255	49,2	59,8
stemmer i veldig stor grad	208	40,2	100,0
Total	518	100,0	
Ikke svart	2		
Total	520		

På samme måte som påstanden ovenfor svarer hele 89 % av lærerne at det stemmer i stor eller veldig stor grad at det er viktig med planlegging i faget.(tabell 6.9) I hvilken grad dette sammenfaller med at de faktisk planlegger er vanskelig å si noe om. Med bakgrunn i at faget har hatt et noe frynsete rykte når det gjelder planlegging fra lærernes side, er jo dette gledelig.

Tabell 6.9 I hvor stor grad mener kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene at påstanden om at det er viktig med planlegging i kroppsøving stemmer.

Det er viktig med planlegging i kroppsøving	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
stemmer ikke	3	,6	,6
stemmer i liten grad	8	1,5	2,1
stemmer i noen grad	44	8,5	10,6
stemmer i stor grad	292	56,3	66,9
stemmer i veldig stor grad	172	33,1	100,0
Total	519	100,0	
Ikke svart	1		
Total	520		

Den siste påstanden vi ser litt nærmere på er i hvilken grad lærerne er enig i at progresjon skaper motivasjon hos elevene. Denne er på mange måter sammenfallende med den forrige om at planlegging er viktig. Uten god planlegging vil man heller ikke oppleve progresjon hos elevene. Vi ser av tabell 6.10 at kun 9 lærere (2 %) svarer at dette ikke stemmer, eller stemmer i liten grad. 81 % av lærerne mener derimot at denne påstanden stemmer i stor, eller i veldig stor grad.

Tabell 6.10 I hvor stor grad mener kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene at påstanden om at progresjon skaper motivasjon i kroppsøving stemmer

Progresjon skaper motivasjon	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
stemmer ikke	1	,2	,2
stemmer i liten grad	8	1,6	1,7
stemmer i noen grad	88	17,1	18,8
stemmer i stor grad	286	55,4	74,2
stemmer i veldig stor grad	133	25,8	100,0
Total	516	100,0	
Ikke svart	4		
Total	520		

Mange av lærere mener at kroppsøving er et fag det er morsomt å undervise i, og at det er et fag de fleste liker. Samtidig er det mange som er uenig i, at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget. Tabell 6.11 viser at sammenhengen mellom hva lærerne svarer på disse tre spørsmålene er signifikant på 0,01 nivå. Dette viser høy innholdsvaliditet.

Tabell 6.11 Statistisk sammenheng mellom om kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene er enige i påstandene om at det er morsomt å undervise i kroppsøving, at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget og at kroppsøving er et fag de fleste liker

Sammenhengen mellom		Det er morsomt å undervise i kroppsøving	Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving	Kroppsøving er et fag de fleste liker
Det er morsomt å undervise i kroppsøving	Pearson korrelasjon	1	-, 379(**)	,287(**)
	Sig. (2-halet)		,000	,000
	N	518	518	518
Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving	Pearson korrelasjon	-, 379(**)	1	-, 179(**)
	Sig. (2-halet)	,000		,000
	N	518	520	519
Kroppsøving er et fag de fleste liker	Pearson korrelasjon	,287(**)	-, 179(**)	1
	Sig. (2-halet)	,000	,000	
	N	518	519	519

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

Videre ser vi at mange kroppsøvingslærere er enige i at faget er krevende å undervise. Samtidig er det slik at de er uenig i at faget er mer krevende å undervise i enn andre fag. Her er også sammenhengen mellom hvordan lærerne svarer på disse to påstandene signifikant på

0,01 nivå (tabell 6.12) Hvordan det skal tolkes kan være noe vanskelig. Det kan være et tegn på lav innholdsvaliditet, men det kan også bety at lærerne mener at alle fag er vanskelige å undervise i.

Tabell 6.12 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at det er krevende å undervise i kroppsøving og at der er mer krevende å undervise i kroppsøving enn i andre fag.

Sammenhengen mellom		Det er krevende å undervise i kroppsøving	Mer krevende å undervise kroppsøving enn andre fag
Det er krevende å undervise i kroppsøving	Pearson korrelasjon	1	,428(**)
	Sig. (2-halet)		,000
	N	517	516
Mer krevende å undervise kroppsøving enn andre fag	Pearson korrelasjon	,428(**)	1
	Sig. (2-halet)	,000	
	N	516	519

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

To påstander som begge kommer høyt på lista over i hvilken grad lærerne mener de stemmer, og som kan oppfattes som motsetninger er; det er viktig å jobbe med en aktivitet over tid, og at det er viktig å bytte aktivitet fra time til time. Etter mitt syn er ikke disse to påstandene forenlig. Det er ingen sammenheng mellom hvordan lærerne svarer på disse to spørsmålene. (tabell 6.13) Det vil også i en viss grad være med på å svekke innholdsvaliditeten i spørreskjemaet. Det beste hadde vært at det var en negativ sammenheng mellom hva de svarte på disse påstandene. På den andre siden ville det svekket innholdsvaliditeten enda mer dersom det hadde vært en positiv sammenheng mellom svarene. Det kan også tenkes at påstandene er noe uklare og at lærerne ikke har tolket det samme inn i dem som jeg. Min forståelse er at man bør jobbe med samme idrett over tid for å få bedre læringseffekt, og at man dermed ikke bør bytte aktivitet (idrett) fra time til time. Det å bytte aktivitet kan eventuelt også forstås som det å bytte øvelser, selv om man eventuelt jobber med samme idrett. Vi kan dermed stille spørsmålstegn med begrepsvaliditeten ved disse to påstandene. (Hellevik 1995, Ringdal 2001)

Tabell 6.13 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen svarer på påstandene om at det er viktig å jobbe med en aktivitet over tid og om det er viktig å bytte aktivitet fra time til time.

Sammenhengen mellom		Det er viktig å jobbe med en aktivitet over tid	Det er viktig å bytte aktivitet fra time til time
Det er viktig å jobbe med en aktivitet over tid	Pearson korrelasjon	1	-, 078
	Sig. (2-halet)		,077
	N	518	518
Det er viktig å bytte aktivitet fra time til time	Pearson korrelasjon	-, 078	1
	Sig. (2-halet)	,077	
	N	518	519

Enkelte påstander i seksjon 2 ”egen undervisning” og 3 ”kroppsøvlingsfaget generelt” omhandler samme tema. Sammenligner vi hvordan lærerne svarer i de to seksjonene, ser vi at mange lærere i seksjon tre svarer at de elevene som ikke deltar, må ha arbeidsoppgaver. I seksjon to svarer mange at det er et problem at det er mangel på oppgaver for de elevene som ikke deltar. Mellom disse to påstandene er det signifikant sammenheng på 0,05 nivå. (tabell 6.14) Det kan tyde på at lærerne ser behovet for oppgaver, men at de mener de mangler gode alternative oppgaver for disse elevene. Det vil helt klart være med på øke arbeidspresset hos lærerne. Dette er med å styrke validiteten i undersøkelsen.

Tabell 6.14 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at elevene som ikke deltar i kroppsøvlingsundervisningen, må ha arbeidsoppgaver, og at det er mangel på oppgaver for de som ikke deltar.

Sammenhengen mellom		Elevene som ikke deltar må ha arbeidsoppgaver	Mangel på oppgaver for de som ikke deltar
Elevene som ikke deltar må ha arbeidsoppgaver	Pearson korrelasjon	1	,089(*)
	Sig. (2-halet)		,044
	N	517	517
Mangel på oppgaver for de som ikke deltar	Pearson korrelasjon	,089(*)	1
	Sig. (2-halet)	,044	
	N	517	520

* Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (2-halet)

Signifikant sammenheng (1 % nivå) mellom påstanden om at jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving, og at eldre lærere ikke bør undervise i faget, er også med å styrke den innholdsmessige validiteten. (tabell 6.27 tabellvedlegg)

Det samme gjelder for påstandene om at elevene er i dårlig fysisk form og at det er vanskelig å undervise elever som er i dårlig fysisk form. Her er det en signifikant sammenheng på 0,05 nivå (tabell 6.28 tabellvedlegg)

Det viser seg å være en negativ sammenheng mellom hva lærerne svarer på påstanden om at kroppsøving er et fag de fleste liker, og at elevene er umotiverte. Dette også er med på å styrke den innholdsmessige validiteten (Pearson cor. -, 0415, sign 0,01 nivå) (Tabell 6.29 tabellvedlegg)

Sammenhengen mellom hva lærerne svarer på påstandene om at man blir fysisk sliten av å undervise i faget, og at det er fysisk tung undervisning viser også signifikant sammenheng på 0,01 nivå. (tabell 6.30 tabellvedlegg) Dette styrker også innholdsvaliditeten.

6.3 Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer

Del fire i spørreskjemaet tar for seg hvilke tiltak lærerne ser for seg som kan føre til bedre trivsel, som kroppsøvlingslærer. Det er listet opp 33 påstander som de skulle ta stilling til. Spørsmålet var: Les hver enkelt påstand og spør deg selv. Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer? Svaralternativene var 1=ikke viktig, 2= lite viktig, 3=noe viktig, 4=viktig og 5=veldig viktig.

Tabellvedlegg 6.31 viser at alle fem svaralternativene ble benyttet på samtlige påstander med unntak av mer utstyr, der ingen har svart at det ikke er viktig..

De tiltakene lærerne oppgir som viktigst for å øke trivselen er: Flere kurs i aktiviteter (middelverdi 3,97 og standardfeil 0,805), mer utstyr, bedre utstyr, noen som holder orden på utstyret, flere timer i faget, mer utdanning, trening i arbeidstida og en fagperson å snakke med. (tabell 6.15 og tabell 6.31 tabellvedlegg) Samtlige ser vi har en modus på 4 ”viktig”

Tabell 6.15 Viktigste tiltak for å øke trivselen som kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer? (1=Ikke viktig og 5=veldig viktig)

Viktigste tiltak for å øke trivselen	N	Middelverdi	Modus	Standardavvik
Flere kurs i aktiviteter	520	3,97	4	,805
Mer utstyr	519	3,96	4	,863
Bedre utstyr	520	3,92	4	,881
Noen som kan holde orden på utstyr	519	3,80	4	1,029
Flere timer pr.uke	519	3,69	4	1,004
Valid N	517			

Nederst på lista over hva som er viktig for å øke trivselen kommer: Mer konkrete læreplaner, bedre til å planlegge undervisning, lærebøker til eleven, bedre til å organisere undervisning, og færre brukere av anleggene. (tabell 6.16)

Tabell 6.16 Minst viktige tiltak for å øke trivselen som kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer? (1=Ikke viktig og 5=veldig viktig)

Minst viktige tiltak for å øke trivselen	N	Middelverdi	Modus	Standardavvik
Færre brukere av anleggene	518	2,66	3	1,041
Bedre til å organisere undervisning	519	2,70	3	,943
Lærebøker til eleven	520	2,73	3	1,099
Bedre til å planlegge undervisning	519	2,86	3	,904
Mer konkrete læreplaner	520	2,88	3	,999
Valid N)	517			

Kroppsøvlingslærerne oppgir at det viktigste tiltaket som kan bedre trivselen, som lærer i faget, er muligheten til å ta flere kurs i aktiviteter/idretter. Vi ser i tabell 6.17 at hele 50 % av lærerne mener at det er viktig og 26 % mener det er veldig viktig. Mer utdanning i faget er også en faktor som lærerne rangerer høyt i forhold til å bedre trivselen. Det er dermed helt tydelig at lærerne opplever det å være faglig oppdatert i forhold til aktiviteter som svært viktig for å trives.

Tabell 6.17 Hvor viktig er det for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene å få mulighet for flere kurs i aktiviteter, for å bedre trivselen som kroppsøvlingslærer i ungdomsskolen.

Flere kurs i aktiviteter	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
ikke viktig	2	,4	,4
lite viktig	20	3,8	4,2
noe viktig	104	20,0	24,2
viktig	259	49,8	74,0
veldig viktig	135	26,0	100,0
Total	520	100,0	

Vi har tidligere sett i seksjon 2 ”egen undervisning” at lærerne mente at mangel på undervisningsutstyr og at elevene mangler utstyr er et problem for kroppsøvlingslærerne. Vi ser av tabell 6.18 at 73 % av kroppsøvlingslærerne mener at det er viktig eller veldig viktig at man får mer utstyr for å bedre trivselen. På samme måte som i spørsmålet ovenfor, er dette noe som er sterkt knyttet opp imot det å bedre undervisningstilbudet til elevene. I møtet med elevene oppstår muligens de situasjonene der lærerne føler seg mest ukomfortabel, og som dermed er med å forringe trivselen. Vi har tidligere sett at utbrenthet i stor grad har sammenheng med opplevelse av dårlig mestring. (Mykletun 2002)

Tabell 6.18 Hvor viktig er det for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene å få mer utstyr for å bedre trivselen som kroppsøvlingslærer

Mer utstyr	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
lite viktig	32	6,2	6,2
noe viktig	109	21,0	27,2
viktig	228	43,9	71,1
veldig viktig	150	28,9	100,0
Total	519	100,0	
Ikke svart	9	1	
Total	520		

På samme måte som de to foregående påstandene, er også denne knyttet opp imot det å bedre undervisningen til elevene. Lærerne opplever det som viktig/veldig viktig (72 %) at det å få bedre utstyr vil øke trivselen deres som kroppsøvlingslærer. (tabell 6.19) Vi ser også av tabellen at kun 30 lærere (6 %) mener at dette er lite eller ikke viktig som trivselsfremmende tiltak.

Tabell 6.19 Hvor viktig er det at man får bedre utstyr for å bedre trivselen som kroppsøvlingslærer i ungdomsskolen

Bedre utstyr	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
ikke viktig	6	1,2	1,2
lite viktig	24	4,6	5,8
noe viktig	115	22,1	27,9
viktig	234	45,0	72,9
veldig viktig	141	27,1	100,0
Total	520	100,0	

Ser vi på hvordan lærerne har svart i seksjon 2 ”egen undervisning” og seksjon 4 ”tiltak”, er det relativt stort samsvar mellom rangeringene av påstandene. Vi ser at i seksjon 2 ”egen undervisning” kommer ”få kurs i faget” (8. plass) høyt opp på lista over ting som er problematiske ved å undervise i kroppsøving, ”flere kurs” og ”mer utdanning” er listet øverst over tiltak for å bedre trivselen. Det er statistisk sammenheng mellom hva lærerne svarer på disse to påstandene på 0,01 nivå. Det samme gjelder for påstandene om at man trenger ”mer utstyr” og ”bedre utstyr” (seksjon 4), og ”elevene mangler utstyr” og ”mangel på undervisningsutstyr” (seksjon 2). Dette styrker innholdsvaliditeten i undersøkelsen.

Andre påstander som viser signifikant sammenheng på 0,01 nivå og som er med på styrke innholdsvaliditeten er ”lite penger til transport” (seksjon 2) og ”ressurser til transport av elever” (seksjon 4), ”få timer i faget” (seksjon 2) og ”flere timer” (seksjon 4), ”utslitt gymnastikksal” (seksjon 2) og ”bedre anlegg” (seksjon 4) og ”dårlig lønn” (seksjon 3) sammen med ”bedre lønn” (seksjon 4).

6.4 Trivsel som kroppsøvingslærer og sannsynligheten for å undervise i kroppsøving om fem år.

Seksjon 5 i spørreskjemaet består av to spørsmål som utgjør de to avhengige variablene i modellene. Første spørsmål var: ”Hvor godt vil du si at du trives med å undervise i faget kroppsøving?” Svaralternativene var en 4 punktskala der 1=meget dårlig, 2=dårlig, 3=bra og 4=meget bra. Årsaken til at en firepunktsskala ble valgt var et ønske om at lærerne skulle velge side. Det kan nok tenkes at skalaen kunne vært mer detaljert slik at man fikk frem flere nyanser når det gjaldt trivsel.

Den andre avhengige variabelen er knyttet til spørsmål to i seksjon 5: ”Hvor sannsynlig er det at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?” Svaralternativene var også her fordelt på fire punkter der 1=meget liten, 2=liten, 3=stor og 4=meget stor. På samme måte som med spørsmålet ovenfor kan man rette kritikk mot at det kun er 4 svaralternativer og at flere alternativer kunne gitt oss mer nyansert kunnskap om emnet.

Tabell 6.20 viser at alle fire svaralternativene er benyttet av lærerne og at begge spørsmålene kommer ut med svært høye gjennomsnittsverdier. Henholdsvis 3,46 og 3,27 (mideelverdi) og en standardfeil på 0,557 og 0,764. Trivsel som kroppsøvingslærer har en modus på 4, mens sannsynligheten for fortsatt å jobbe som kroppsøvingslærer om fem år har en modus på 3.

Tabell 6.20 Kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålene: Hvor godt vil du si at du trives som kroppsøvingslærer og hvor sannsynlig er det at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen? (trivsel hadde svaralternativ 1=meget dårlig og 4= meget bra, sannsynligheten for å fortsette hadde alternativ 1=meget liten og 4=veldig stor)

	N	Middelverdi	Modus	Standard avvik
Trivsel som kroppsøvingslærer	520	3,46	4	,557
Kroppsøvingslærer om fem år	518	3,27	3	,764
Valid N	518			

Vi har tidligere sett at lærere som underviser i kroppsøving i stor grad slutter å undervise i faget før de fyller 40 år. Hele 64 % av lærerne i denne undersøkelsen er 40 år eller yngre. Vi har også sett at mistrivsel er en viktig årsak til at folk slutter i jobben.(kap. 3.5 og 3.6) En

rekke av de faktorene som er tatt opp i seksjon 2 ”egen undervisning” og 3 ”kroppsøvningsfaget generelt” er med å påvirke trivselen, noe vi skal se på seinere i oppgaven. Med utgangspunkt i den lave gjennomsnittsalderen til kroppsøvningslærere skulle man i stor grad tro at mange opplevde å ikke trives i jobben. I tabell 6.21 ser vi at hele 97 % av lærerne oppgir at de trives bra eller meget bra med å undervise i faget, vi kan dermed ikke slutte at mistriivsel er en årsak til å slutte å undervise i faget. Her kan man klart rette kritikk mot svaralternativene og si at de er for lite nyanserte.¹⁹ Hadde man tatt med flere alternativer som for eksempel, mindre bra og brukbart, hadde vi muligens fått et litt mer nyansert bilde av lærernes trivsel. På den andre siden støtter dette opp om tendensen vi så når det gjaldt svarene på seksjon 2 ”egen undervisning”, der lærerne i liten grad opplevde at ting var vanskelig når det gjaldt å undervise i faget.

Tabell 6.21 Hvordan trives kroppsøvningslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene med å undervise i faget?

Trivsel som kroppsøvningslærer	Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
meget dårlig	1	,2	,2
dårlig	13	2,5	2,7
bra	252	48,5	51,2
meget bra	254	48,8	100,0
Total	520	100,0	

På spørsmålet om man regnet med at man underviste i kroppsøving om fem år så vi at gjennomsnittet lå på 3,27. Av tabell 6.22 ser vi at hele 87 % av lærerne har svart at det er stor, eller veldig stor sannsynlighet for at de underviser i faget om fem år. Kun 68 lærere mener det er liten, eller meget liten mulighet for at de gjør det samme. 17 av lærerne i undersøkelsen var eldre enn 60 år. Vi ser at dette tallet stemmer rimelig bra med antallet som oppgir at det er meget liten mulighet for at de underviser om fem år.

¹⁹ Fire alternativ kan sies å være noe få. Denne burde muligens ha vært en 6 eller 8 delt skala.

Tabell 6.22 Hvor sannsynlig er det at lærerne fortsatt underviser i kroppsøving om 5 år.

Sannsynligheten for å undervise i kroppsøving om fem år		Frekvens	Prosent	Kumulativ Prosent
	meget liten	16	3,1	3,1
	liten	52	10,0	13,1
	stor	227	43,8	56,9
	veldig stor	223	43,1	100,0
	Total	518	100,0	
Ikke svart	9	2		
Total		520		

Dersom vi krysser alder med sannsynligheten for å fortsette å undervise i faget ser vi av tabell 6.20 at det er signifikant sammenheng på 0,01 % nivå mellom disse to variablene. Pearson's korrelasjonskoeffisient er -0,337. Dermed er det slik i dette utvalget at høy alder har sammenheng med at man ikke regner med å undervise i kroppsøving om fem år. Dette er på mange måter logisk.

Tabell 6.23 Statistisk sammenheng mellom alder og vurderingen om man regner med å undervise i kroppsøving om fem år blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

Sammenhengen mellom		alder	Kroppsøvings - lærer om fem år
alder	Pearson korrelasjon	1	-, 337(**)
	Sig. (2-halet)		,000
	N	519	517
Kroppsøvingslærer om fem år	Pearson korrelasjon	-, 337(**)	1
	Sig. (2-halet)	,000	
	N	517	518

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

I tillegg til dette er det en positiv korrelasjon mellom trivsel og vurderingen om man underviser i faget om fem år. (tabell 6.21) Her er også sammenhengen statistisk signifikant på 0,01 nivå og en Pearson's korrelasjonskoeffisient på 0,488. Dette er med på å bekrefte tidligere forskning om at det er en sammenheng mellom trivsel og det å slutte, eventuelt fortsette i jobben.

Tabell 6.24 Statistisk sammenheng mellom trivsel og vurderingen om man regner med å undervise i kroppsøving om fem år blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene

Sammenhengen mellom		Trivsel som kroppsøvingslærer	Kroppsøvingslærer om fem år
Trivsel som kroppsøvingslærer	Pearson korrelasjon	1	,488(**)
	Sig. (2-halet)		,000
	N	520	518
Kroppsøvingslærer om fem år	Pearson korrelasjon	,488(**)	1
	Sig. (2-halet)	,000	
	N	518	518

** Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

7.0 Faktoranalyse.

7.1 Egen undervisning. Hva er problematisk med å undervise i kroppsøving?

Den første faktoranalysen er kjørt på seksjon 2 ”Egen undervisning” der spørsmålet til lærerne var: Hva er vanskelig med å undervise i kroppsøving? Seksjonen består av 62 variabler.

Faktoranalysen er som nevnt tidligere eksplorativ. Etter å ha kjørt noen analyser endte jeg opp med 10 faktorer. I teoridelen ser vi at Travers and Cooper (1996) identifiserte 10 faktorer i undersøkelsen om stress i læreryrket. Med utgangspunkt i teorien ser det ut til at de 10 faktorene som er identifisert her bør kunne gi mening og styrker validiteten

Ettersom dette er en eksplorativ undersøkelse kan man som nevnt tidligere, tolerere en Cronbachs Alpha på 0,60 (Hair et al 1998) Det inngår 39 av de opprinnelige 62 variablene i de 10 faktorene som er identifisert. De variablene som er utelatt, hadde enten høy faktorladning på flere variabler, eller så gav de ingen mening i forhold til de andre variablene som ble inkludert i faktoren.²⁰ I tabell 7.1 er faktorene presentert med Cronbachs alpha verdien og hvilke variabler som inngår i faktorene. Variablene er satt slik at den variabelen med høyest ladning er satt først og så i synkende rekkefølge. Alle faktorene unntatt nr 2.8 ”bruk av fritid til jobb” har en alphaverdi bedre enn, 60. og 7 av faktorene har en alphaverdi bedre enn 0,70. Faktor 2.8 har som vi ser, en verdi på, 588, noe som er ganske nært opptil 0,60. Det vil si at reliabiliteten til de fleste faktorene er tilfredsstillende.

Validiteten på faktorene er sjekket ved å splitte dataene tilfeldig i to deler og kjøre en faktoranalyse på hver av delene separat. Communaliteten på de enkelte variablene viste stort samsvar, i tillegg var også korrelasjonen mellom de splittede faktoranalysene meget god med en Pearson på rundt 0,90 på samtlige faktorer. Dette sier noe om robustheten til faktorene. (Hair et al 1998) Når det gjelder konvergent validitet er det kjørt en korrelasjonsanalyse

²⁰ De variablene som er utelatt er følgende: Mangel på undervisningsutstyr, mangel av svømmehall, mangel på lærebøker, vanskelig å planlegge, mangel på støtte fra ledelsen, liten status blant de andre lærerne, mindre sosial kontakt med andre lærere, avstanden til anlegg/undervisningslokaler er stor, lite samarbeid mellom kroppsøvingslærere, få timer i faget, mange elever i klassene, lite penger til transport, elevene mangler utstyr (ski, skøyter osv), manglende planlegging fra min side, manglende langtidsplanlegging fra skolen sin side, frykt for at jeg skal skade meg i undervisningen, frykt for at elevene skal skade seg i undervisningen, mangel på kroppsøvingsfaglige utfordringer, vanskelig å organisere undervisning, stort sprik mellom ambisjoner og muligheter, mange klasser og forholde seg til og vanskelig å sette karakterer,.

mellom den summerte skalaen og faktorscorene. Korrelasjonen her var en Pearson bedre enn 0,70 på de faktorene som omhandlet samme tema. Det indikerer at skalaen måler det den er tenkt å måle. (Hair et al 1998)

Når det gjelder diskriminant validitet er det kjørt en korrelasjonsanalyse mellom faktorer som begrepsmessige er like, men samtidig forskjellige. Det er kjørt en korrelasjonsanalyse mellom alle de summerte faktorene. De aller fleste lå der på en Pearson rundt 0,3 noe som tilsvarer relativt liten sammenheng mellom faktorene og dermed en rimelig bra diskriminant validitet. Den siste form for validitet som er sjekket for, er nomologisk validitet. Her viser det samsvar mellom tidligere forskning og de funn som er gjort i denne undersøkelsen. (Hair et al 1998)

Samtlige faktorer med unntak av nr 2.8 ”bruk av fritid til jobb” vurderes som tilfredsstillende, og vil bli benyttet senere i avhandlingen i forbindelse med regresjonsanalysen.

Tabell 7.1 Faktoranalyse av hva som oppleves vanskelig med å undervise i kroppsøving, hos kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene

Faktor 2.1 Elevene Umotiverte elever Mange elever som ikke deltar Elevene er i dårlig fysisk form Stort sprik mellom elevene Vanskelig å få med elevene på nye aktiviteter Mangel på oppgaver for de som ikke deltar Elevene har manglende idrettserfaring Disiplin problemer Manglende progresjon hos elevene Vanskelig å differensiere undervisningen	Cronbachs alpha ,866 n=10
Faktor 2.2 Planlegging og organisering Vanskelig å bytte timer til friluftsliv Lite fleksible timeplaner Liten medvirkning ved timeplanlegging Manglende samarbeid med lærere i andre fag Liten frihet til å planlegge egen undervisning	Cronbachs alpha ,814 n=5
Faktor 2.3 Læreren Manglende utdanning Jeg har manglende idrettserfaring Mangel på videreutdanning Få kurs i faget	Cronbachs alpha ,805 n=4
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning Blir sliten i hodet etter ei økt Støy Fysisk tung undervisning	Cronbachs alpha ,729 n=3
Faktor 2.5 Utstyr og ressurser Ingen holder orden på utstyret Mange brukere av anleggene. Utslitt gymnastikksal	Cronbachs alpha ,700 n=3

Faktor 2.6 Undervisning i friluftsliv Langt til nærmeste naturområde Mye organisering for friluftsliv Mangel på uteareal	Cronbachs alpha ,675 n=3
Faktor2.7 Anlegg Mangel på undervisningslokaler Liten gymnastikksal	Cronbachs alpha ,705 n=2
Faktor 2.8 Bruk av fritid til jobb Reising i forbindelse med turer Planlegging tar mye av fritida Mange utenomfaglige oppgaver	Cronbachs alpha ,588 n=3
Faktor 2.9 Alder og fysiske ferdigheter/ form Jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving Min fysiske form Jeg behersker ikke "nye" idretter Jeg behersker ikke alle aktiviteter	Cronbachs alpha ,659 n=4
Faktor 2.10 Læreplan Læreplanen for omfattende Læreplanen for lite spesifikk	Cronbachs alpha ,733 n=2

Samtlige variabler i faktor 2.1-2.7 og 2.10 har faktorladning bedre enn 0,5, dette regnes som bra, og er praktisk signifikant. Faktor 2.8 og 2.9 har begge en variabel hver, med ladning dårligere enn 0,5. Faktorenes gjennomsnittsverdi er presentert i tabell 7.2. Faktor 2.5 "utstyr og ressurser" er den faktoren lærerne opplever mest problematisk med en mean på 2,69 og et standardavvik på 0,837. Deretter kommer faktor 2.1 "elevene" etterfulgt faktor 2.10 "læreplanen". Det vil si at lærerne i noen grad opplever at forhold rundt utstyr og ressurser oppleves som vanskelig ved å undervise i kroppsøving.²¹ Den faktoren lærerne opplever som minst problematisk er faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning"²² med en mean på 1,88. Kroppsøvlingslærerne opplever i liten grad at de blir fysisk og psykisk sliten av å undervise i faget.

²¹ Faktoren består av tre variabler: Ingen som holder orden på utstyret, mange brukere av anlegget og utslitt gymnastikksal.

²² Faktoren består av tre variabler: Blir sliten i hodet etter ei økt, støy og fysisk tung undervisning

Tabell 7.2 Hvilke faktorer opplever kroppsøvlingslærene i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene som problematiske ved å undervise i kroppsøving?

	N	Mean
Faktor 2.5 Utstyr og ressurser	518	2,69
Faktor 2.1 Elevene	516	2,45
Faktor 2.10 Læreplanen	517	2,34
Faktor 2.3 Læreren	514	2,24
Faktor 2.7 Anlegg	512	2,01
Faktor 2.2 Planlegging og organisering	505	1,96
Faktor 2.9 Alder og fysiske ferdigheter/form	516	1,92
Faktor 2.6 Undervisning i friluftsliv	508	1,91
Faktor 2.8 Bruk av fritid til jobb	513	1,89
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning	518	1,88
Valid N (listwise)	481	

7.2 Påstander om kroppsøving som fag, og hva er viktig for å trives bedre som kroppsøvlingslærer?

I seksjon 3 ”kroppsøvlingsfaget generelt” ble følgende spørsmål stilt til informantene: Når jeg tenker på kroppsøving som fag, i hvor stor grad opplever jeg at følgende påstander stemmer?

Det er totalt listet opp 25 variabler i denne seksjonen. Etter å ha kjørt faktoranalyse og sett på communalitet på variablene, og validitet og reliabilitet på faktorene kom jeg frem til at det ikke var mulig å lage fornuftige faktorer, eller summerte skalaer ut i fra disse analysene. Etersom seksjonen ikke består av mer enn 25 variabler er samtlige variabler benyttet i regresjonsanalysen.

Seksjon 4 ”tiltak” består av 33 variabler som respondentene skulle ta stilling til etter å ha blitt spurt følgende spørsmål. Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvlingslærer? På samme måte som med kroppsøvlingsfaget generelt, ble konklusjonen etter å ha kjørt faktoranalyse og sett på communalitet på variablene, og validitet og reliabilitet på faktorene at det ikke var mulig å lage fornuftige faktorer, eller summerte skalaer ut i fra disse analysene. Samtlige variabler fra spørreskjemaet blir derfor benyttet i den videre analysen

8.0 Analyse av seksjon 1 "Bakgrunnsinformasjon"

I den videre analysen av datamaterialet er det benyttet regresjonsanalyse for å se hvilke faktorer, eller variabler som påvirker kroppsøvlingslærernes trivsel og ønske om å fortsette å undervise i faget. Analysen tar for seg åtte modeller. Den første modellen er fra seksjon 1 i spørreskjemaet "bakgrunnsinformasjon" med trivsel som avhengige variabel. Deretter kommer en modell med "sannsynligheten for å fortsette" som avhengig variabel. Videre analyseres seksjon 2 "egen undervisning" og 3 "kroppsøvlingsfaget generelt" mot begge de avhengige variablene. De to siste modellene er en analyse der alle tre seksjonene blir kjørt sammen og analysert mot de to avhengige variablene. Alle disse modellene er stianalyser med uavhengige, mellomliggende og avhengige variabler.

I tillegg til regresjonsanalyser er det sett på bakgrunnsvariabler hos de lærerne som i løpet av de siste fem årene seriøst har vurdert å slutte, de som trives dårligst og de som ikke regner med å undervise i faget om fem år.

I kapittel 9, 10 og 11 er det også sett på hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker lærernes svar på de forskjellige faktorene/påstandene, ved bruk av stianalyser.

I enkelte tilfeller er de uavhengige bakgrunnsvariablene gjort om til dummyvariabler for å få et bedre bilde av hvordan den uavhengige variabelen påvirker den avhengige variabelen.

Rekkefølgen av variablene i analysene er som sagt tidligere, statistisk bestemt med utgangspunkt i "stepwise" estimering. Den variabelen med høyest betaverdi kommer først i modellene.

8.1 Hvilke bakgrunnsvariabler er med og forklarer den avhengige variabelen trivsel hos kroppsøvingslærerne?

Den avhengige variabelen i denne analysen er ”hvor godt vil du si at du trives med å undervise i faget kroppsøving?” Svaralternativene er fra 1 (meget dårlig) til 4 (meget godt). Tidligere har vi sett at gjennomsnittets svarverdi på spørsmålet er 3,46. Det er bare en lærer som oppgir å trives meget dårlig og 13 som trives dårlig. (tabell 6.19) Det vil si at kroppsøvingslærerne trives godt med å undervise i faget.

Det er tre bakgrunnsvariabler som har forklaringseffekt på den avhengige variabelen. (tabell 8.1) Disse er antallet timer man underviser kroppsøving i uka, hvor mye egentrening man bedriver og utdanning. I tillegg til disse tre har også i hvilken grad man har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene en effekt på trivselen til kroppsøvingslærerne. Disse fire variablene forklarer til sammen ca. 13 % av trivselen hos kroppsøvingslærerne.

Hvor mye han/hun trener i uka og antallet timer læreren underviser i kroppsøving i løpet av uka har henholdsvis en betaverdi på 0,143 og 0,108. Den siste variabelen som påvirker trivselen er utdanning, her er betaverdien -0,096. I modell tre (tabell 8.1) ser vi at disse tre variablene forklarer rett i overkant av 5 % av den avhengige variabelen trivsel.

Når vi inkluderer variabelen ikke vurdert å slutte å undervise i faget øker forklart varians til ca. 15 %. Betaverdien her er klart høyere enn de tre andre uavhengige variablene (0,286). De lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene, trives signifikant dårligere enn de som ikke har vurdert å slutte på 1 % nivå. (tabell 8.1) Blant de som har vurdert å slutte, svarer kun 19 % at de trives svært bra mot 54 % av de som ikke har vurdert å slutte. Man kan også tenke seg at denne variabelen muligens vil påvirke for eksempel antall timer man underviser og egentrening. Etter å ha kjørt dette som en regresjon, viser det ingen statistisk sammenheng mellom disse variablene.

Det å trene eller drive med fysisk aktivitet viser positiv signifikant sammenheng med trivsel på 0,01 nivå. De som trener trives bedre enn de som trener lite eller ingenting. Analyse ved hjelp av dummyvariabler der de som trener 1-2 ganger i uka er referansegruppe, viser at disse svarer signifikant forskjellig på 1 % nivå i forhold til de som trener 3-4, 5-6, og 7 ganger, eller mer i uka. Ser vi på krysstabell mellom trivsel og trening ser vi at kun 38 % av de som trener

1-2 ganger i uka oppgir at de trives svært bra, mens det for de andre gruppene ligger fra 52 – 81 %. Dette støtter da også opp tidligere forskning angående fysisk aktivitet som moderator, i forhold til utbrenthet. (kap. 3.7)

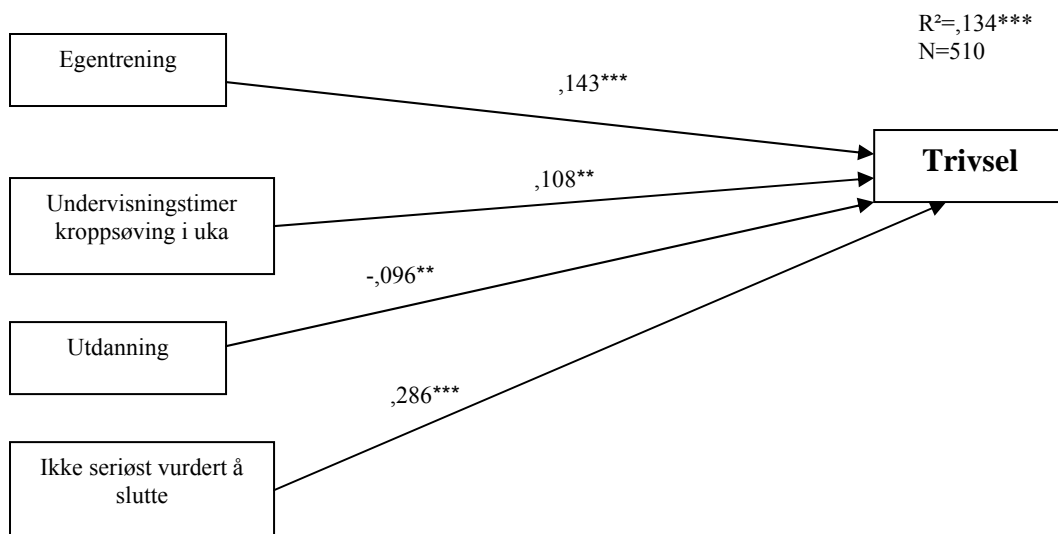
Den neste variabelen som viser signifikant sammenheng, er antall undervisningstimer kroppsøving i uka. Her er det en positiv sammenheng på 5 % nivå. De lærerne som underviser flere timer i uka, oppgir større trivsel enn de med få timer. Analysert med dummyvariabler der 1-3 timer i uka er referansegruppe viser at de som underviser 4-6 timer og mer enn 15 timer i uka, svarer signifikant forskjellig på 5 % nivå i forhold til referansegruppa. De som underviser 10-12 timer svarer signifikant forskjellig på 1 % nivå. De som underviser 13- 15 timer utgjør bare tre lærere (to har svart bra og en svært bra). Den andre gruppa som ikke er signifikant forskjellig fra referansegruppa, er de som underviser 7-9 timer i uka. Ser vi på frekvensfordelingen for disse svarer 53 % at de trives svært bra som kroppsøvingslærer, mot 42 % av de som underviser 1-3 timer.

Tabell 8.1 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene, "egentrening", "antall undervisningstimer kroppsøving i uka", "utdanning" og "ikke seriøst vurdert å slutte" påvirker den avhengige variabelen "trivsel" hos kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta .
Egentrening/aktivitet i uka	,174***	,162 ***	,152***	,143 ***
Undervisningstimer kroppsøving i uka		,132 ***	,111 **	,108***
Utdanning			-,114 **	-, 096 **
Ikke seriøst vurdert å slutte				,286***
Justert R ²	,028	,044	,054	,134
F-verdi	15,763***	12,630***	10,781***	20,727***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000
N=510				

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå * sig 0,10 nivå

Til slutt ser vi at det er en positiv signifikant sammenheng mellom utdanning og trivsel på 0,5 % nivå.(figur 8.1). De lærerne som oppgir at de trives veldig bra, har i større grad utdanning og da gjerne en lengre utdanning i kroppsøving enn de som oppgir at de trives bra. Analysert ved hjelp av dummyvariabler viser det seg at de lærerne som har 15, 60 og 90 studiepoeng eller master i idrett svarer signifikant forskjellig fra referansegruppa som er ufaglærte lærere.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå * sig 0,10 nivå

Figur 8.1 En modell for sammenhengen mellom hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke seriøst vurdert å slutte", "egentrening", "antall undervisningstimer kroppsøving i uka" og "utdanning", påvirker den avhengige variabelen "trivsel" hos kroppsøvingslærere i ungdomsskolen, med stikoeffisienter.

Selv om det er få lærere som oppgir at de trives dårlig, så kan det være av interesse å se på hvilken bakgrunn disse lærerne har. Det er mange av de samme variablene som går igjen i fra stianalysen. De fleste av disse lærerne er enten ufaglært eller bare allmennlærere. Så godt som ingen av dem har trenerjobb ved siden av lærerjobben, få av dem har tatt trenerkurs, i tillegg trener de mellom 1- 2 ganger i uka og underviser bare en klasse mellom 1-3 timer pr uke. Når det gjelder idrettslig bakgrunn har de enten ingen idrettslig bakgrunn eller så har de bare vært mosjonister.

8.2 Hvilke bakgrunnsvariabler er med og forklarer den avhengige variabelen sannsynligheten for at man underviser i kroppsøving om fem år dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?

Hvor sannsynlig er det at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen, er den avhengige variabelen i denne analysen. Svaralternativene på dette spørsmålet er (1) meget liten, (2) liten, (3) stor og (4) veldig stor.

I tabell 8.2 ser vi at modell 6 forklarer hele 33,5 % av årsakene til at man ikke regner med å jobbe som kroppsøvingslærer om fem år. Den uavhengige variabelen som har størst forklaring på den avhengige, er om man har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene. (betaverdi 0,380)

Det er en positiv signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom sannsynligheten for å fortsette å undervise i faget om fem år og det å ha vurdert å slutte å undervise i løpet av de siste fem årene. De lærerne som har vurdert å slutte, regner i større grad med at de ikke underviser om fem år, enn de som ikke har vurdert dette. (tabell 8.2)

Ser vi bort i fra denne variabelen, ser vi i modell 5 (tabell 8.2) at bakgrunnsvariablene alder, utdanning, egentrening, tilgang til gymsal og om man har trenerjobb ved siden av lærerjobb forklarer 19 % av sannsynligheten for om man fortsatt underviser i faget om fem år.

Alder har en negativ signifikansverdi på 0,01 nivå. De eldste lærerne regner ikke med å undervise i kroppsøving om fem år, noe som er naturlig. På den andre siden regner de yngste lærerne med at det er veldig stor sannsynlighet for at de gjør det. Dette er et interessant funn ettersom vi vet at de aller fleste slutter å undervise i faget før fylte 40 år. Analysert ved hjelp av dummyvariabler der aldersgruppa 25-30 år er referansegruppa viser at lærerne fra 51-55, 56-60 og de over 60 alle svarer signifikant forskjellig fra referansegruppa på 1 % nivå.

Utdanning er den neste uavhengige variabelen som viser negativ signifikant sammenheng med den avhengige på 0,01 nivå. De med minst utdanning dominerer gruppa som ikke ser for seg at de underviser i faget om fem år. Analysert ved hjelp av dummyvariabler der ufaglærte er referansegruppa, ser vi at alle med 15, 60, 90 og 120 studiepoeng samt de som er utdannet

faglærere, svarer signifikant forskjellig fra referansegruppa. De med hovedfag/master svarer ikke signifikant forskjellig. Denne gruppa består kun av 5 lærere, der en av disse svarer at det er liten sjanse for at han/hun underviser i kroppsøving om fem år, mens de andre fire svarer veldig stor. Lærerne med 30 studiepoeng svarer heller ikke signifikant forskjellig. 14 % av disse lærerne svarer at det er meget liten eller liten sjanse for at de underviser i faget om fem år. Jo høyere utdanning man har i faget desto større sjanse er det for at man mener det er stor, eller veldig stor sannsynlighet for at man underviser i kroppsøving om fem år, dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen.

Det er positiv signifikant sammenheng på 1 % nivå mellom det å drive med egentrening/aktivitet i løpet av uka, og sannsynligheten for fortsatt å undervise i kroppsøving om fem år. De lærerne som ikke trener eller trener lite, regner i større grad med at de ikke vil fortsette å undervise i faget enn de som trener mye. Analysert ved hjelp av dummyvariabler der de som trener 1-2 ganger i uka er referansegruppe, viser det seg at de som trener 3-4 ganger i uka, svarer signifikant forskjellig fra referansegruppe på 0,05 nivå, de som trener 5-6 ganger, svarer signifikant forskjellig på 0,01 nivå, og de som trener 7 ganger eller mer, svarer signifikant forskjellig på 0,10 nivå.

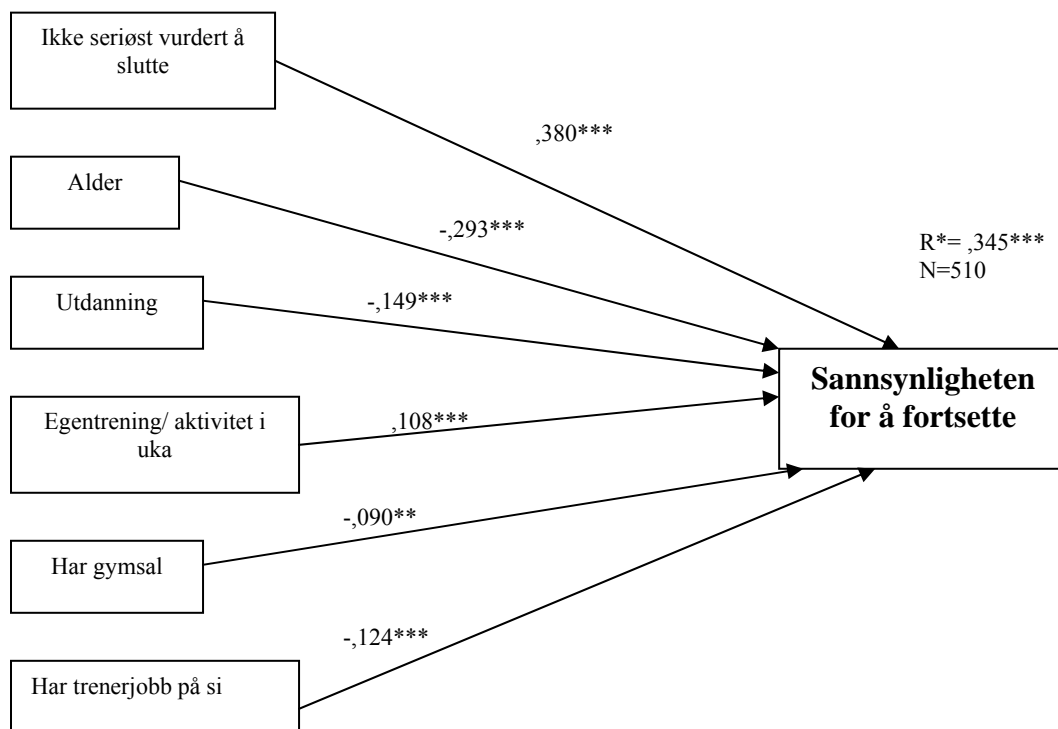
Tabell 8.2 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene, "alder", "utdanning", "egentrening", "har ikke gymsal", "har ikke trenerjobb" og "ikke seriøst vurdert å slutte", påvirker den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i kroppsøving om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

	Modell 1.1 St. Beta	Modell 1.2 St beta	Modell 1.3 St. beta	Modell 1.4 St. beta.	Modell 1.5 St. beta	Modell 1.6 St. beta
Alder	-, 335***	-, 344 ***	-, 338***	-, 332 ***	-, 319 ***	-, 293***
Utdanning		-, 210 ***	-, 194 ***	-, 192***	-, 174***	-, 149***
Egentrening/aktivitet i uka			,135***	, 136***	, 124***	, 108***
Har gymsal				, 109***	, 109***	, 090**
Har trenerjobb ved siden av lærerjobb					-, 122 **	-, 124***
Ikke seriøst vurdert å slutte						, 380 ***
Justert R ²	,110	,156	,174	,186	,192	,335
F-verdi	63,979***	46,718***	35,388***	28,687***	25,106***	43,501***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N=510						

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå * sig 0,10 nivå

Det er signifikant sammenheng mellom det å ha tilgang til en standard gymsal og sannsynligheten for å fortsette på 0,05 nivå. (figur 8.2) Det er slik at dersom man har tilgang til en standard gymsal så regner man i større grad med at man vil fortsette å undervise i faget

Den siste bakgrunnsvariabelen som viser signifikant (0,01 nivå) sammenheng med den avhengige, er det å ha trenerjobb ved siden av lærerjobben. De lærerne som har trenerjobb ved siden av, regner oftere med at det er veldig stor sannsynlighet for at de fortsatt underviser i faget om fem år. Dette bekrefter Næss (1998) sitt funn der hun mente at en strategi for å overleve som kroppsøvingslærer, var å ha en parallell karriere som trener, ved siden av lærerjobben



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå * sig 0,10 nivå

Figur 8.2 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke seriøst vurdert å slutte", "alder", "utdanning", "egentrening", "har ikke gymsal" og "har ikke trenerjobb", og den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen, med stikoeffisienter.

Vi har tidligere sett at 68 av lærerne regner med at det er meget liten eller liten mulighet for at de underviser i faget om 5 år. Etter å ha kjørt en del krysstabeller for å se hvilken bakgrunn disse lærerne har, viser det seg at også her går mange av variablene igjen. Vi har allerede sett at de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år, domineres av eldre lærere som er mer enn 50 år. De har naturlig nok lang undervisningserfaring i skolen og har i tillegg lang undervisningserfaring som kroppsøvingslærer. Disse lærerne har ikke trenerjobb ved siden av lærerjobben. De er ofte lærere med lite eller ingen utdanning i faget. I tillegg til disse variablene jobber de fleste av disse på skoler med mer enn 100 elever, og mange av disse jobber også ved skoler som ikke har tilgang til gymnastikksal.

8.3 Hvilken bakgrunn har de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene

Vi har også sett at 74 av lærerne som er med i undersøkelsen har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene. 54 (73 %) av disse lærerne har undervist mellom 6 og 30 år. Når det gjelder utdanning har 30 av disse lærerne ingen utdanning i faget, 4 har 15 studiepoeng og 8 har 30 studiepoeng. Det vil si at 57 % av disse lærerne har 30 studiepoeng eller mindre utdanning i faget (30 % har 60 studiepoeng og 27 % har lærerutdanning uten kroppsøving i fagkretsen.). I tillegg underviser de lite i faget. 37 lærere (50 %) underviser kun ei gruppe, og 43 lærere (58 %) underviser kroppsøving 1-3 timer i uka.

Den eneste bakgrunnsvariabelen som viser signifikant sammenheng (0,01 nivå) med om man har vurdert å slutte, er undervisningserfaring i skolen. 27 % av de lærerne som seriøst har vurdert å slutte har jobbet som lærer fra 6 – 10 år, 20 % fra 11- 20 år og 26 % har undervisningserfaring fra skolen på mellom 21 – 30 år. Det er med andre ord ikke store forskjeller på undervisningserfaring hos de lærerne som har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene.

9.0 Analyse av seksjon 2 "Egen undervisning"

I dette kapittelet blir resultatene fra seksjon 2 "egen undervisning" benyttet som uavhengige variabler i en analyse der "trivsel" og "sannsynligheten for å fortsette" er de to avhengige variablene. Lærerne har tatt stilling til 62 påstander og vurdert disse opp imot spørsmålet "når jeg tenker over min undervisning, hva opplever jeg som vanskelig med å undervise i kroppsøving?" Svaralternativene var fra 1="ikke vanskelig" til 5="i stor grad vanskelig". Vi har tidligere sett i kapittel 7 at de 62 påstandene er omgjort til 10 faktorer som benyttes i analysen. Regresjonsanalysen er statistisk bestemt.

9.1 Hvilke faktorer ved egen undervisning er med og forklarer lærernes trivsel i forhold til å undervise i kroppsøving?

Den avhengige variabelen i denne analysen er variabelen "Hvor godt vil du si at du trives med å undervise i faget kroppsøving?" Svaralternativene er fra 1(meget dårlig) til 4 (meget godt) Tidligere har vi sett at gjennomsnittssvaret er 3,46. Det er bare en lærer som oppgir å trives meget dårlig, og 13 som trives dårlig. (tabell 6.21) Det vil si at kroppsøvingslærerne trives godt med å undervise i faget.

De uavhengige variablene er de 10 faktorene vi kom frem til i kapittel 7.

Det er skissert tre modeller i tabell 9.1 der faktorene blir hierarkisk inkludert. Modell 3 forklarer 15,5 % av trivselen til kroppsøvingslærerne.

Det er ikke store forskjellen i påvirkningskraft mellom de tre uavhengige variabelen.. Faktor 2.3 "Forhold ved læreren"²³ har høyest betaverdi på -0,198, "forhold ved elevene."²⁴ har en betaverdi på -0,184 og faktor 2. 4 "fysisk og psykisk belastning"²⁵ har lavest betaverdi med - 0,156. (tabell 9.1)

²³ Faktoren består av følgende variabler: Manglende utdanning, jeg har manglende idrettserfaring, mangel på videreutdanning og få kurs i faget.

²⁴ Faktoren består av følgende variabler: Umotiverte elever, mange elever som ikke deltar, elevene er i dårlig fysisk form, stort sprik mellom elevene, vanskelig å få med elevene på nye aktiviteter, mangel på oppgaver for de som ikke deltar, elevene har manglende idrettserfaring, disiplin problemer, manglende progresjon hos elevene, vanskelig å differensiere undervisningen

²⁵ Faktoren består av følgende variabler: Blir sliten i hodet etter ei økt, støy og fysisk tung undervisning

De lærerne som i liten grad opplever forhold ved elevene (faktor 2.1), som et problem, trives signifikant bedre enn de som opplever at dette forholdet er problematisk. (1 % nivå) (tabell 9.1) Dette er de lærerne som opplever manglende motivasjon hos elevene, at mange elever ikke deltar i undervisningen, elever som er i dårlig fysisk form, stort sprik mellom elevene når det gjelder ferdigheter, problemer med å få elevene med på nye aktiviteter, mangel på oppgaver for de elevene som ikke deltar, elevene mangler idrettserfaring, vanskelig å organisere undervisning, disiplinproblemer, manglende progresjon hos elevene og at det er vanskelig å differensiere undervisningen. Dette er det samme som Travis og Cooper (1996), og Heim og Klimek (1999) kom frem til. Tidligere har vi sett at gjennomsnittet for denne faktoren var 2, 24. (kap7) Det vil si at snittet ligger mellom i liten grad og i noen grad vanskelig.

Forhold ved læreren (faktor 2.3) viser også signifikant negativ sammenheng med trivsel på 1 % nivå. De lærerne som selv mener at de har manglende utdanning og/eller har manglende idrettserfaring, trives dårligere enn de som mener at de har tilfredsstillende utdanning, og idrettslig bakgrunn. I tillegg opplever disse lærerne at det er mangel på videreutdanning og få kurs i faget noe som også påvirker trivselen.

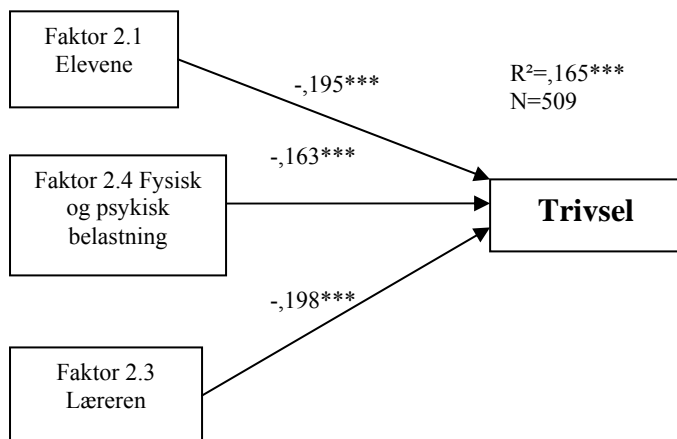
Den siste uavhengige variabelen som påvirker trivselen, er faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”. Denne viser signifikant sammenheng på 1 % nivå. De lærerne som ikke opplever mye støy, ikke blir sliten i hodet etter ei økt eller at jobben er fysisk tung, trives bedre enn de som opplever dette, som et problem. Dette stemmer også bra med tidligere forskning som har påvist at det fysiske arbeidsmiljøet er viktig for å trives. (se kap 3.6)

Tabell 9.1 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene faktor 2.1 "elevene", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning" (vurdering av "egen undervisning"), påvirker den avhengige variabelen "trivsel" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen

	Modell 2.1 St. beta	Modell 2.2 St beta	Modell 2. 3 St. beta
Faktor 2.1 Elevene	-,324***	-, 255, ***	-, 195 ***
Faktor 2.3 Læreren		-, 211***	-, 198 ***
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning			-, 163 ***
Justert R ²	,103	,146	,165
F-verdi	59,629***	44,305***	34,581***
Sig F forandring	,000	,000	,000
N=509			

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå * sig 0,10 nivå

Figur 9.1 viser i en modell hvilke faktorer ved egen undervisning som påvirker den avhengige variabelen trivsel.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 9.1 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige variablene faktor 2.1 "elevene", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning (vurdering av "egen undervisning"), og den avhengige variabelen "trivsel" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen, med stikoeffisienter

9.1.1 Hvilke bakgrunnsvariabler forklarer faktor 2.1 "elevene"

Analysen er gjennomført på følgende måte: Først blir det kjørt en regresjonsanalyse på hver av de mellomliggende variablene for å se hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker disse. Tilslutt blir det satt opp en stianalyse av bakgrunnsvariablene og de tre mellomliggende variablene. (faktor 2.1, faktor 2.3 og faktor 2.4)

Den avhengige variabelen som blir analysert først er faktor 2.1 "elevene" eller forhold ved elevene som lærerne opplever, som problematiske.²⁶ De uavhengige variablene som er analysert, er de 27 variablene som er presentert, i seksjon 1 "bakgrunnsinformasjon" i spørreskjemaet. Vi ser av tabell 9.2 at de uavhengige variablene i liten grad påvirker den avhengige variabelen. (R^2 er på 0,025) Kun to variabler er signifikant i forhold til å forklare om man opplever elevene som problematiske. Den som er sterkest, er om man har vurdert å slutte å undervise i faget med en betaverdi på $-0,139$. Det er vanskelig å vite hva som er den avhengige og uavhengige variabelen her. Det kan like godt tenkes at lærernes opplevelse av elevene kan ha ført til at de har vurdert å slutte i faget. Den andre variabelen som påvirker synet på elevene, er antall grupper man underviser. Denne har en noe mindre forklaringskraft med en betaverdi på 0,105. Totalt blir dette bare ca 2,5 %.

Spørsmålet om lærerne seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene, viser negativ signifikant sammenheng med faktor 2.1 på 1 % nivå. De lærerne som har vurdert å slutte, opplever i større grad umotiverte elever, at mange elever ikke deltar, at elevene er i dårlig fysisk form, stort sprik mellom elevene, vanskelig å få med elevene på nye aktiviteter, mangel på oppgaver for de som ikke deltar, elevene har manglende idrettserfaring, vanskelig å organisere undervisning, disiplin problemer, manglende progresjon hos elevene og vanskelig å differensiere undervisningen

Det er en positiv signifikant sammenheng mellom faktor 2.1 og antall grupper lærerne underviser i. Sammenhengen er slik at de lærerne som opplever problemer med elevene, er de som underviser flere grupper. Analysert ved hjelp av dummyvariabler der ei gruppe er referansegruppe viser det seg at de som underviser 2-3 grupper, svarer signifikant forskjellig fra referansegruppe på 0,05 nivå mens det ikke er forskjell på de som underviser 4 grupper

²⁶ Faktoren består av følgende variabler: Umotiverte elever, mange elever som ikke deltar, elevene er i dårlig fysisk form, stort sprik mellom elevene, vanskelig å få med elevene på nye aktiviteter, mangel på oppgaver for de som ikke deltar, elevene har manglende idrettserfaring, disiplin problemer, manglende progresjon hos elevene, vanskelig å differensiere undervisningen

eller mer. Årsaken til dette er vanskelig å si så mye om. Dermed kan det tyde på at de lærerne som underviser 4 grupper eller mer muligens har opparbeidet seg strategier ved undervisningen som gjør at de i mindre grad opplever problemer med elevene. På den andre siden er det ikke mer enn 38 lærere som underviser 4-5 grupper, 10 som underviser 6-7 grupper og en som underviser mer enn 7 grupper.

Tabell 9.2 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke seriøst vurdert å slutte" og "underviser antall grupper" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.1 "elevene".

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St beta
Ikke seriøst vurdert å slutte	-, 135 ***	-, 139 ***
Underviser antall grupper		,105 **
Justert R ²	,016	,025
F-verdi	9,499***	7,695***
Sig F forandring	,002	,016
N=516		

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå * sig 0,10 nivå

9.1.2 Hvilke bakgrunnsvariabler forklarer faktor 2.3 "læreren"

Den neste uavhengige variabelen som er analysert er faktor 2.3 "læreren".²⁷ Faktoren berører lærerens opplevelse av mangel på egen idrettsfaglig kompetanse. De bakgrunnsvariablene som påvirker denne variabelen forklarer 25 % av den. (tabell 9.3 modell 4)

Lærerens utdanning i kroppsøving/idrett er den bakgrunnsvariabelen med størst påvirkning på den avhengige med en betaverdi på hele 0,319. Idrettslig bakgrunn har også en relativt høy betaverdi på -0,251. De to andre variablene som viste signifikant sammenheng med den avhengige var; hvor stor prosent stillingen utgjør av heltidsjobb (beta -0,140) og i hvilken grad man har trenerkurs i tillegg til den formelle kompetansen med en betaverdi på 0,118. Alle de uavhengige variablene viser signifikant sammenheng med den avhengige på 1 % nivå.

I tillegg til disse fire variablene var det også signifikant sammenheng mellom faktor 2.3 "læreren", antall år man hadde vært lærer og antall år man hadde undervist i kroppsøving. Når disse to variablene ble lagt inn i analysen økte forklaringsprosenten med ytterligere 3 %.

²⁷ Faktor 3 består av følgende variabler: Manglende utdanning, jeg har manglende idrettserfaring, mangel på videreutdanning og få kurs i faget

Problemet var høy multikolaritet mellom disse variablene. (VIF rundt 10 og gjennomsnittlig VIF på 2,5) (kap.5.2.5) På bakgrunn av dette ble antall år man har vært lærer først utelatt fra regresjonsanalysen. Når denne ble utelatt viste det seg at antall år som kroppsøvingslærer ikke var signifikant. .

Den faktoren som viser størst sammenheng med oppfattet kompetanse er naturlig nok utdanning. De med høy utdanning opplever minst problem når det gjelder kompetanse, og jo mindre utdanning du har i faget, desto mer opplever du dette som et problem. Analysert med dummyvariabler der ufaglært er referansegruppe viser det seg å være signifikant forskjell på hvordan disse svarer, og samtlige som har 30 studiepoeng, eller mer utdanning i faget svarer.

Når det gjelder idrettslig bakgrunn viser det seg at jo høyere nivå man har konkurrert, desto mer kompetent føler man seg som kroppsøvingslærer. Splittet opp som dummyvariabler, der de med ingen idrettslig bakgrunn er referansegruppe, er det signifikant forskjell på hvordan mosjonister, de som har konkurrert på krets nivå, og de som har konkurrert på nasjonalt/internasjonalt nivå, svarer i forhold til referansegruppa. Forskjellen er størst mellom de som har konkurrert på høyest nivå, og referansegruppa.

Neste faktor som er med og forklarer oppfattet kompetanse, er hvor stor prosentandel av full stilling lærerne jobber. Her er det en sammenheng som tilsier, at de som jobber i full stilling i større grad føler seg kompetent, enn de som jobber deltid. Dette ser vi også når vi lager dummyvariabler og kjører regresjon med disse. (de med mindre enn 50 % stilling er referansegruppa) Her er det signifikant forskjell mellom de som jobber 100 % eller mer og referansegruppa.

Til slutt er det slik at de lærerne som ikke har tatt trenerkurs, enten gjennom Norges idrettsforbund eller treningssenterkjeder i tillegg til den formelle utdanningen, opplever i større grad at deres kompetanse er et problem.

Tabell 9.3 Regresjonsanalyse hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "utdanning", "idrettslig bakgrunn", "prosent av heltidsjobb" og "har ikke trenerkurs", påvirker hvordan kroppsløvlærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen faktor 2.3 "læreren".

	Modell 1 St. Beta	Modell 2 St beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta.
Utdanning	,384***	,339***	,334***	,319***
Idrettslig bakgrunn		-, 281***	-, 287***	-, 251***
Prosent av heltidsjobb			-, 138***	-, 140***
Har ikke trenerkurs				,118***
Justert R ²	,147	,224	,243	,249
F-verdi	86,140***	71,932***	53,211***	42,521***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000
N=514				

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

9.1.3 Hvilke bakgrunnsvariabler forklarer faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning"

Til slutt ser vi på hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning". Følgende bakgrunnsvariabler er med på å gi lærerne en opplevelse av at det er fysisk og psykisk belastende å undervise i kroppsløving (faktor 2.4)²⁸. "Ikke seriøst vurdert å slutte" er den variabelen som har sterkest påvirkning, med en betaverdi på -0,223. Skolens beliggenhet, ligger den i en større by (mer enn 20 000 innb.), mindre by/tettbygd strøk eller i et spredtbygd strøk, har en betaverdi på -, 133. (tabell 9.4) Antall grupper man underviser er nesten like sterk som den første, med en beta på 0,207. De som trener lite, opplever undervisningen tyngre enn de som trener jevnlig. (beta – 0,108) Antall kroppsløvlærere ved skolen er den siste uavhengige variabelen som påvirker om man opplever faget som fysisk og psykisk slitsomt å undervise i. (beta 0,112)

De lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget, opplever at jobben som kroppsløvlærer, er mer fysisk og psykisk belastende enn de som ikke har vurdert å slutte. (sig 0,01 nivå)

Skolens beliggenhet viser negativ signifikant sammenheng på 0,01 nivå med den avhengige variabelen. (tabell 9.4) Det vil si at dersom man jobber på en skole i en større by, opplever

²⁸ Faktor 2.4 består av variablene; blir sliten i hodet etter ei økt, støy og fysisk tung undervisning

man undervisningen som mer fysisk og psykisk belastende. En analyse med dummyvariabler der spredtbygde strøk er referanse, viser signifikant forskjell på hvordan lærerne i både større og mindre byer svarte i forhold til referansegruppa. Det vil med andre ord si at lærerne i både større og mindre byer opplever jobben mer fysisk og psykisk belastende enn de som jobber ved skoler i spredtbygde strøk.

Den neste uavhengige variabelen som påvirker den avhengige, er antall grupper man underviser. De lærerne som underviser mange grupper, opplever i større grad at faget er fysisk og psykisk belastende. Analysert med dummy variabler viser det seg at det er signifikant (0,01 nivå) forskjell på hvordan de lærerne som underviser 2-3 grupper og 4-5 grupper opplever jobben, i forhold til referansegruppa (de som kun underviser ei gruppe).

Videre ser vi at de lærerne som driver med egentrening, opplever hverdagen som mindre fysisk og psykisk belastende. (sign 0,01 nivå). Dette stemmer bra med tidligere forskning (kap. 3.7) der fysisk aktivitet har dokumentert effekt på stress i arbeidslivet. Analysert med dummyvariabler der de som trener 1-2 ganger i uka er referansegruppe, viser det seg at det er signifikant forskjell (0,05 nivå) mellom disse og de som trener 3-4 ganger i uka. Mellom referansegruppa og de som trener mer enn dette, er det ikke signifikant forskjell.

Antall kroppsøvlingslærere ved skolen viser positiv signifikant sammenheng med faktor 2.4 på 0,05 nivå. Det skulle tilsi at det oppleves mer slitsomt å jobbe ved en skole der mange lærere underviser i kroppsøving enn en der det er få kroppsøvlingslærere. Analysert ved hjelp av dummyvariabler der skoler med en lærer er referanse gruppe, svarer lærerne ved skoler med mer enn 5 lærere signifikant forskjellig fra denne gruppa. Årsaken til dette er vanskelig å si noe om. Det kan tenkes at det faktisk er slik at når det blir mange lærere å forholde seg til, så blir det flere problemer knyttet opp imot samarbeid som gjør at man opplever jobben, som tyngre. En mer sannsynlig forklaring er nok at dette henger sammen med variabelen ”skolens beliggenhet”. Skoler med mange kroppsøvlingslærere ligger ofte i byer. Årsaken til at man opplever at jobben er fysisk tung er nødvendigvis ikke at det er mange kroppsøvlingslærere man må forholde seg til, men at man jobber ved en stor skole i en by..

En faktor som man kunne tenke seg ville innvirke på lærernes opplevelse av om faget er fysisk og psykisk belastende, er mangel på anlegg. I denne undersøkelsen viser det seg at det

er ingen signifikante sammenhenger mellom mangel på forskjellige typer anlegg, og opplevelsen av at jobben er slitsom.

Tabell 9.4 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke vurdert å slutte", "skolens beliggenhet", "underviser antall grupper", "egentrening" og "antall kroppsøvingslærere ved skolen" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning".

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta	Modell 5 St. beta
Ikke seriøst vurdert å slutte	-, 218***	-,204***	-, 214***	-, 211***	-, 133***
Skolens beliggenhet		-, 198***	-, 192***	-, 189***	-, 224***
Underviser antall grupper			,183***	,189***	,206***
Egentrening/ aktivitet i uka				-,103**	-,108***
Antall kroppsøvingslærere ved skolen					,112**
Justert R ²	,046	,083	,115	,124	,131
F-verdi	25,392***	23,988***	22,957***	18,939***	16,369***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000	,000
N=518					

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå*0,10 nivå

9.2 Hvilke bakgrunnsvariabler og faktorer ved egen undervisning er med og forklarer lærernes trivsel hos kroppsøvingslærere

I dette kapittelet skal vi se på hvilke bakgrunnsvariabler (seksjon 1) som direkte og indirekte påvirker den avhengige variabelen "trivsel". For å kunne gjøre det er det nødvendig å inkludere de bakgrunnsvariablene fra kap 8.1 som hadde påvirkning på den avhengige variabelen "trivsel". Den følgende stianalysen tar utgangspunkt i figur 8.1 og figur 9.1. som er slått sammen til en ny modell i figur 9.2

Vi ser i tabell 9.5 at forklart varians av modell 3 er på rett i underkant av 24 %.

Vi ser videre at utdanning ikke lenger er signifikant som direkte forklaring på den avhengige variabelen når vi inkluderer de uavhengige variablene fra tabell 9.1. (Indirekte påvirker

utdanning faktor 2.3 ”læreren” i figur 9.2) De variablene med sterkest forklaringskraft på den avhengige variabelen er faktor 2.1 ”Elevene” (beta -0,202) og ”ikke seriøst vurdert å slutte” (beta 0,209)

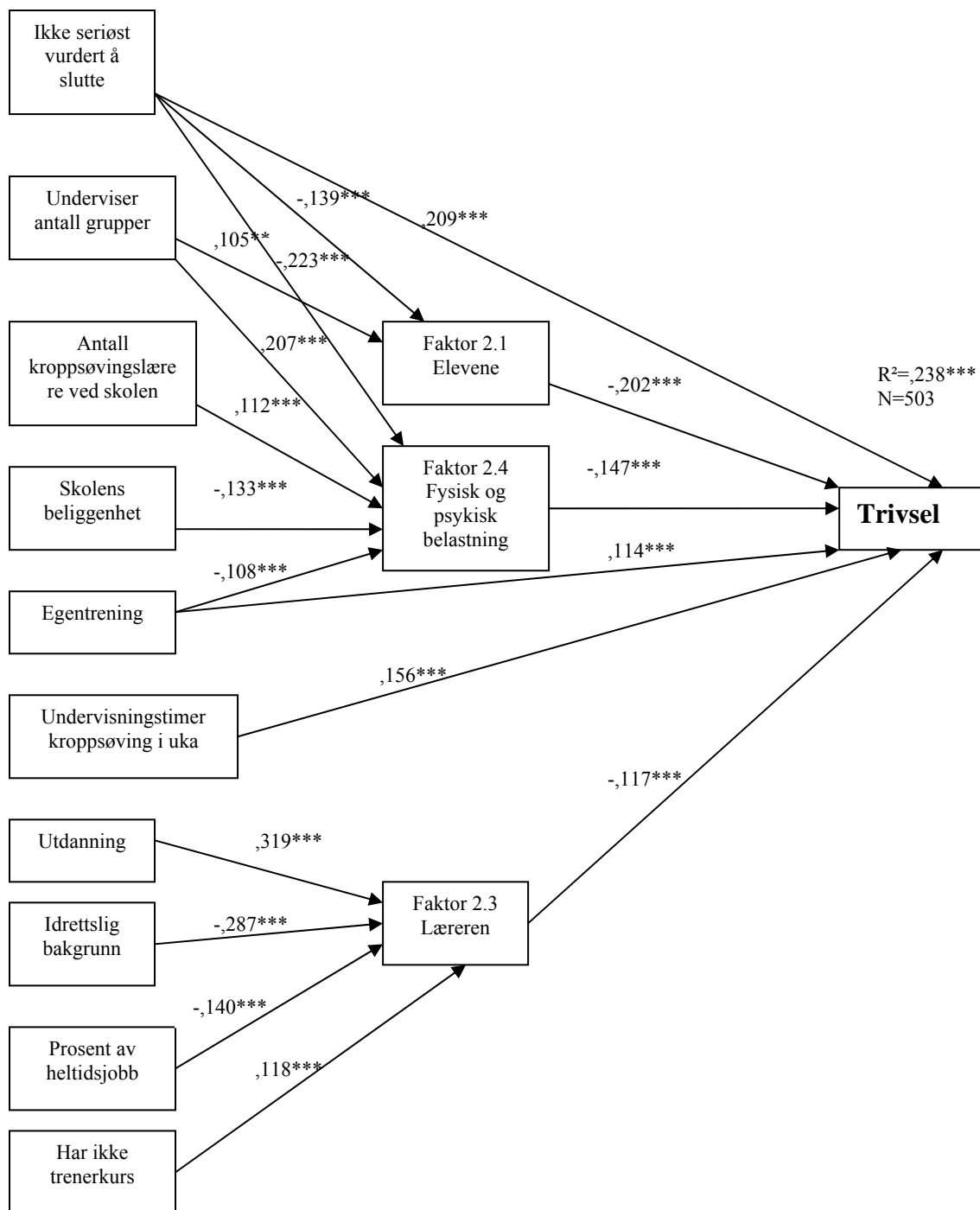
Tabell 9.5 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene faktor 2.1 ”elevene”, faktor 2.3 ”læreren”, faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”, ”ikke seriøst vurdert å slutte”, ”egentrening” og ”antall undervisningstimer kroppsøving i uka”, påvirker den avhengige variabelen ”trivsel” blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St beta	Modell 3 St. beta
Faktor 2.1 Elevene	-, 201 ***	-, 203 ***	-, 202 ***
Faktor 2.3 Læreren	-, 183 ***	-, 143 ***	-, 117 ***
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning	-, 161 ***	-, 188 ***	-, 147 ***
Egentrening/aktivitet i uka		, 111 ***	, 114 ***
Undervisningstimer kroppsøving i uka		, 165 ***	, 156 ***
Ikke seriøst vurdert å slutte			, 209 ***
Justert R ²	,161	,198	,238
F-verdi	33,105 ***	25,893 ***	27,178 ***
Sig F forandring	,000	,000	,000
N=503			

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå*0,10 nivå

Av figur 9.2 ser vi at to av bakgrunnsvariablene både har en direkte og indirekte påvirkning på den avhengige variabelen trivsel. Dette er ”ikke seriøst vurdert å slutte” som i tillegg til den direkte påvirkningen, også indirekte påvirker via både faktor 2.1 ”elevene” og faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”. Den direkte påvirkningen er slik at dersom de ikke har vurdert å slutte er trivselen høyere. Indirekte er det slik at de som har vurdert å slutte, opplever størst problemer med elevene og trives dårligst. Samme forhold er det mellom faktor 2.4 og de som har vurdert å slutte. Dersom man har vurdert å slutte opplever man i større grad at jobben er fysisk og psykisk belastende, og trives også dårligere med å undervise i faget.

Den andre faktoren er ”egentrening”. Den direkte sammenhengen er slik at de som driver egentrening trives bedre med å undervise i faget, mens indirekte er det slik at de som ikke trener opplever at det er fysisk og psykisk slitsomt å undervise og trives dårligere.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 9.2 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "skolens beliggenhet", "ikke vurdert å slutte", "underviser antall grupper", "antall kroppsøvingslærere ved skolen", "egentrening", "undervisningstimer kroppsøving i uka", "utdanning", "idrettslig bakgrunn", "prosent av heltidsjobb" og "har ikke trenerkurs", de mellomliggende variablene faktor 2.1 "elevene", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning" og den avhengige variabelen "trivsel" med stikoeffisienter, blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

9.3 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som ikke trives med å undervise i kroppsøving

Ettersom regresjonsanalysen ikke bare tar for seg de lærerne som trives dårligst, er det i tillegg sett mer spesifikt på hva disse lærerne opplever som vanskelig, ved å undervise i kroppsøving.

Noe av problemet er som nevnt tidligere at kun 14 lærere oppgav at de trivdes dårlig eller meget dårlig. I tabell 9.6 ser vi at det bare er fire faktorer som mer enn halvparten av disse lærerne opplevde, som i stor eller veldig stor grad vanskelig. To av disse handler om forhold ved elevene, mens de to andre omhandler utdanning (forhold ved læreren) Det som flest lærere oppgir, som et problem er at mange elever ikke deltar i undervisningen (71 %), det andre problemet som omhandler elevene er: stort sprik mellom elevene. (64 %). Begge disse er en del av faktor 2.1 "elevene" som i figur 9.2, viste signifikant sammenheng med den avhengige variabelen trivsel.

Få kurs i faget (64 %) og mangel på videreutdanning (50 %) er de to andre faktorene disse lærerne opplever som vanskelige. Begge disse tilhører faktor 2.3 læreren. Den viser også signifikant sammenheng med den avhengige variabelen trivsel.

Tabell 9.6 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som trives dårlig med å undervise i kroppsøving

Faktorer som oppleves som vanskelig for de lærerne som trives dårlig eller meget dårlig som kroppsøvingslærer n=14	I stor og veldig stor grad vanskelig	%
Mange elever som ikke deltar i undervisningen	10	71
Stort sprik mellom elevene	9	64
Få kurs i faget	9	64
Mangel på videreutdanning	7	50

9.4 Hvilke faktorer ved egen undervisning er med og forklarer sannsynligheten for at man underviser i kroppsøving om fem år, dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?

Det er fire uavhengige variabler som forklarer 20 % av den avhengige variabelen; ”sannsynligheten for at man fortsatt underviser i faget om fem år”. (Tabell 9.7) Vi har tidligere sett at av 520 lærere er det 16 som svarte ”meget liten” og 54 svarte ”liten” mulighet for at de underviste i faget om 5 år. (tabell 6.22) 10 av de 16 som svarte ”meget liten” er over 60 år, mens blant de som svarte ”liten”, var det langt større spredning.

Faktor 2.9 ”alder og fysisk form” er ikke unaturlig den uavhengige variabelen med størst forklaringskraft med en betaverdi på $-0,303$. Faktor 2.4 opplevelsen av at undervisningen er fysisk og psykisk belastende har en betaverdi på $-0,168$, mens faktor 2.3 ”læreren” og faktor 2.7 ”anlegg” (forhold angående anleggene ved skolen) har henholdsvis en beta på $-0,110$ og $0,115$.

For de lærerne som opplever at alder og fysiske ferdigheter/form er et problem, (faktor 2.9) er det også større mulighet for at de ikke underviser i kroppsøving om fem år. Faktor 2.9 består av variablene jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving, min fysiske form, jeg behersker ikke ”nye” idretter og jeg behersker ikke alle aktiviteter. Denne er signifikant på et 0,01 nivå.

Det er også en negativ signifikant sammenheng mellom faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning” og sannsynligheten for å fortsette. (0,01 nivå) De lærerne som opplever at man blir sliten i hodet etter ei økt, at det er mye støy i undervisningen og at undervisningen er fysisk tung, er også de som ikke regner med å undervise om fem år.

Faktor 2.3 forhold ved læreren viser seg å ha negativ signifikant sammenheng med den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å fortsette” på 0,01 nivå. Det vil si at dersom man har manglende utdanning, mangler idrettserfaring, at det er mangel på videreutdanning og at det er få kurs som tilbys i faget, så er det mindre sjanse for at man fortsatt underviser i faget om fem år.

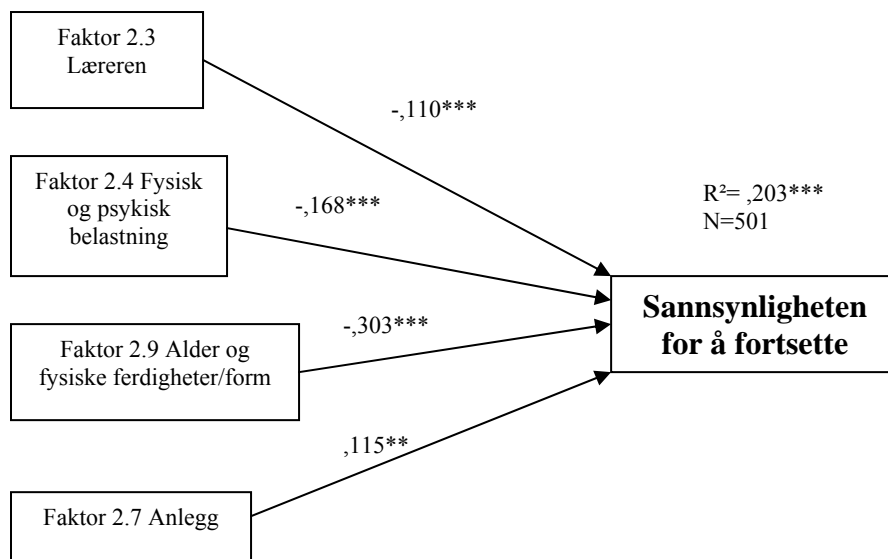
Det er noe mer problematisk å forklare den signifikante sammenhengen mellom faktor 2.7 ”anlegg” og den avhengige variabelen. Her har vi en positiv signifikant sammenheng på 0,05 nivå. Det tilsier at dersom man opplever dette som et problem, så er muligheten stor for at man fortsatt underviser i faget om fem år.

Tabell 9.7 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene faktor 2.9 ”alder og fysisk form”, faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”, faktor 2.3 ”læreren” og faktor 2.7 ”anlegg” påvirker den avhengige variabelen ”Sannsynligheten for at jeg underviser i kroppøving om fem år, dersom jeg fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen”, blant kroppøvlingslærere i ungdomsskolen.

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta
Faktor 2.9 Alder og fysiske ferdigheter/form	-, 402***	-, 363***	-, 357***	-, 303***
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning		-, 172***	-, 184***	-, 168***
Faktor 2.7 Anlegg			, 110***	, 115***
Faktor 2.3 Læreren				-, 110**
Justert R ²	,160	,186	,196	,203
F-verdi	96,460***	58,401***	41,907***	33,057***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000
N=501				

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Modellen i figur 9.3 viser hvilke faktorer ved egen undervisning som påvirker den avhengige variabelen ”sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år”, med stiverdier.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 9.3 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene faktor 2.9 "alder og fysisk form", faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", faktor 2.3 "læreren" og faktor 2.7 "anlegg", og den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år" med stikoeffisienter, blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

Vi har tidligere sett hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker faktor 2.3 og 2.4. I de to neste kapitlene vil vi se på hvilke som påvirker faktor 2.7 "anlegg" og 2.9 "alder og fysiske ferdigheter/form".

9.4.1 Hvilke bakgrunnsvariabler er med å forklare faktor 2.7 "anlegg"

Det er fem bakgrunnsvariabler som har forklarings effekt på den avhengige variabelen faktor 2.7 "anlegg"²⁹. Til sammen forklare disse ca. 21 % av denne. Tilgang til idrettshall er den med størst forklarings effekt med en betaverdi på hele -0,406. Deretter ser vi av tabell 9.8 at antallet elever i den minste undervisningsgruppa har en betaverdi på 0,127, lærerens alder har en betaverdi på -0,125, i hvilken grad hjemmesituasjonen påvirker arbeidssituasjonen har en betaverdi på 0,085 og tilgang til alpinanlegg har lavest verdi med -0,084

Det er en positiv signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom det å ikke ha tilgang på idrettshall og opplevelsen av at anlegg er et problem for lærerne. De lærerne som har tilgang til en hall, opplever ikke anlegg som et problem. Dette kan muligens tolkes dit at lærerne

²⁹ Faktor 2.7 består av mangel på undervisningslokaler og liten gymsal

opplever at en standard gymnastikksal ofte blir for liten i forhold til undervisning i kroppsøving

Antall elever i minste gruppe viser også signifikant sammenheng med faktor 2.7 "anlegg" på 0,01 nivå. Sammenhengen er positiv noe som tilsier at de lærerne med færrest elever i klassene, opplever i mindre grad at anlegg er et problem. Dette underbygger en påstand fra mange kroppsøvingslærere om at klassene er for store i forhold til lokalene som er til rådighet.

Det er også signifikant sammenheng mellom lærerens alder og faktor 2.7 "anlegg". Sammenhengen er negativ på 0,05 nivå noe som betyr at eldre lærere i mindre grad opplever anleggssituasjonen, som problematisk. Analysert ved hjelp av dummyvariabler der aldersgruppa 26 - 30 år er referansegruppe, viser at lærerne fra 41- 50 år svarer signifikant forskjellig på faktoren i forhold til referansegruppa. Lærerne mellom 50 og 60 svarer også signifikant forskjellig, men da på et 0,10 nivå. Dermed ser det ut til at lærerne over 40 år i mindre grad opplever at anlegg er et problem. Årsaken til det kan sikkert være mange, men det kan jo tenkes at eldre lærere har lært seg strategier for hvordan man skal tilrettelegge undervisningen slik at man på tross av små og mangelfulle anlegg klarer å gi god undervisning. Det kan også tenkes at lærernes toleranse for hva som skjer i timene forandres med tida, slik at når man blir eldre blir man mer pragmatisk i forhold til egen undervisning.

De lærerne som opplever at hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjonen, opplever i større grad mangel på undervisningslokaler som et problem.(tabell 9.8) (signifikant sammenheng på 0,05 nivå) Dette kan som tidligere forklart, ha bakgrunn i at problemer på hjemmebane ofte dras med på jobben og påvirker oppfattelsen av jobbsituasjonen

Den siste variabelen som viser signifikant sammenheng med faktoren, er tilgang til alpinanlegg. (5 % nivå) De lærerne som ikke har tilgang til alpinanlegg, opplever i større grad at anlegg er et problem i forhold til de som har tilgang til denne typen anlegg.

Tabell 9.8 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "har ikke idrettshall", "hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjonen", "antall elever i minste gruppe", "alder" og "har ikke alpinanlegg" påvirker hvordan kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.7 "anlegg"

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta	Modell 5 St. beta
Har ikke idrettshall	-,413***	-,405***	-,430***	-,426***	-,406***
Alder		-,135***	-,134***	-,126***	-,125**
Antall elever i minste gruppe			,126***	,126***	,127***
Hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjonen				,082**	,085**
Har ikke alpinanlegg					-,084**
Justert R ²	,169	,185	,199	,204	,209
F-verdi	101,943***	57,590***	42,218***	32,894***	27,331***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000	,000
N=512					

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

9.4.2 Hvilke bakgrunnsvariabler er med på å forklare faktor 2.9 "alder og fysisk form"

Jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving, min fysiske form, jeg behersker ikke "nye" idretter og jeg behersker ikke alle aktiviteter utgjør til sammen faktor 2.9 "alder og fysisk form". Det viser seg å være 5 bakgrunnsvariabler som har forklaringskraft på faktoren (tabell 9.9). Til sammen forklarer disse variablene ca. 21 % av faktoren, noe som kan sies å være tilfredsstillende. Den variabelen med høyest betaverdi (0,249) er lærerens undervisningserfaring i skolen. Deretter kommer: Idrettslig bakgrunn, det at man har en trenerjobb ved siden av lærerjobben, dersom man har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene, og tilslutt det at man trener eller er fysisk aktiv

Det er signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom det å ha lang undervisningserfaring i skolen, og opplevelsen av at alder og fysisk form vanskeliggjør undervisningen. De eldste lærerne opplever at faktoren er mer problematisk enn de yngste. Dette er noe også Christensen (2001, 2002, 2004) påpeker i sin undersøkelse. Analysert ved hjelp av dummyvariabler der de med 1-5 års erfaring er referansegruppa ser vi at de lærerne som har fra 11 års undervisningserfaring og oppover, svarer signifikant forskjellig på denne faktoren

sammenlignet med referansegruppa. Det er ingen forskjell på referansegruppa og de som har mindre enn 1 års erfaring. Det er heller ingen forskjell på referansegruppa og de som har mellom 6- 10 års erfaring. Årsaken til at alder ikke er tatt med i denne analysen, er høy interkorrelasjon mellom variablene alder og undervisningserfaring..

De lærerne med idrettslig bakgrunn opplever i mindre grad at alder og fysisk form gjør det vanskelig å undervise i faget. (tabell 9.9) Analysert ved hjelp av dummyvariabler der ingen idrettslig bakgrunn er referansegruppe, ser vi at det er signifikant forskjell mellom denne gruppa og de lærerne som har idrettslig bakgrunn fra krets nivå, og nasjonalt/internasjonalt nivå. Disse lærerne opplever i mindre grad at alder og fysisk form gjør det vanskelig å undervise i kroppsøving. Dette i motsetning til de som enten ikke har idrettslig bakgrunn, eller har bakgrunn som mosjonister.

Det å ikke ha en trenerjobb ved siden av lærerjobben viser signifikant sammenheng med faktor 2.9 "alder og fysisk form" på 0,01 nivå. Det vil si at de lærerne som har trenerjobb, i mindre grad opplever at alder og fysisk form er et problem i forhold til det å være kroppsøvingslærer. Noe av årsaken til dette er nok at det er flere yngre lærere som har trenerjobb, enn eldre. Av lærerne fra 25-30 år er det 22 % som har trenerjobb, mellom 31-40 år er det 35 %, fra 41-50 år er det 25 %, fra 51-55 år er det 20 % og fra 56-60 år er det 12 % som har trenerjobb.

De lærerne som har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene, opplever i større grad at alder og fysisk form begrenser dem i jobben. (signifikant sammenheng på 1 % nivå) På samme måte som tidligere med denne variabelen, er det vanskelig å si om den er en avhengig eller uavhengig variabel. Vurderer vi den som uavhengig, kan forklaringen være den samme som tidligere, at de som har vurdert å slutte, uavhengig av hvilken grunn ofte ser stadig nye problemer og grunner for å slutte i jobben.

Den siste variabelen som gir forklaring til denne faktoren, er i hvilken grad lærerne er fysisk aktive, eller trener på fritida. De lærerne som er fysisk aktive, opplever i mindre grad at alder og fysisk form gjør det vanskelig å undervise i faget. Kjører vi denne analysen med dummyvariabler der de som trener 1-2 ganger i uka er referansegruppe, viser det seg at det er signifikant forskjell mellom de som trener 3-4 og 5-6 ganger i uka, sammenlignet med

referansegruppa. De som aldri trener, og de som trener mer enn 7 ganger, viser ingen signifikant forskjell.

Tabell 9.9 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "idrettslig bakgrunn", "undervisningserfaring i skolen", "har ikke trener jobb", "ikke vurdert å slutte" og "egentrening" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på faktor 2.9 "alder og fysisk form"

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta	Modell 5 St. beta
Idrettslig bakgrunn	-,285***	-,290***	-,254***	-,241***	-,220***
Undervisningserfaring i skolen		,265***	,260***	,248***	,249***
Har trenerjobb ved siden av lærerjobb			-,172***	-173***	-,163***
Ikke seriøst vurdert å slutte				-, 166***	-, 162***
Egentrening/aktivitet i uka					-, 122***
Justert R ²	,079	,148	,175	,201	,213
F-verdi	45,022***	45,454***	37,080***	33,043***	28,705***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000	,000
N=516					

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

9.5 Hvilke bakgrunnsvariabler og faktorer ved egen undervisning er med og forklarer sannsynligheten for å undervise i faget om fem år.

Etter at bakgrunnsvariablene er inkludert i analysen ser vi av tabell 9.10 at bare faktor 2.4 og 2.9 viser seg å ha signifikant sammenheng med den avhengige variabelen "sannsynligheten for å undervise i faget om fem år". Disse har en betaverdi på henholdsvis -0,125 og -0,183.

I tillegg til disse påvirkes den avhengige variabelen også av om man har trenerjobb, i hvilken grad man driver med egentrening, dersom man ikke har gymsal, utdanning, alder og at man ikke har vurdert å slutte. Vi ser av modell 3 i tabell 9.10 at alle disse uavhengige variablene forklarer nesten 38 % av den avhengige. De som har sterkest påvirkning er, alder og at man ikke har vurdert å slutte med en betaverdi på henholdsvis 0,326 og - 0,236.

Tabell 9.10 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", faktor 2.9 "alder og fysisk form", "trenerjobb ved siden av lærerjobb", "egentrening", "har gymsal", "utdanning" og "ikke seriøst vurdert å slutte" påvirker den avhengige variabelen "sannsynligheten for å undervise i faget om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

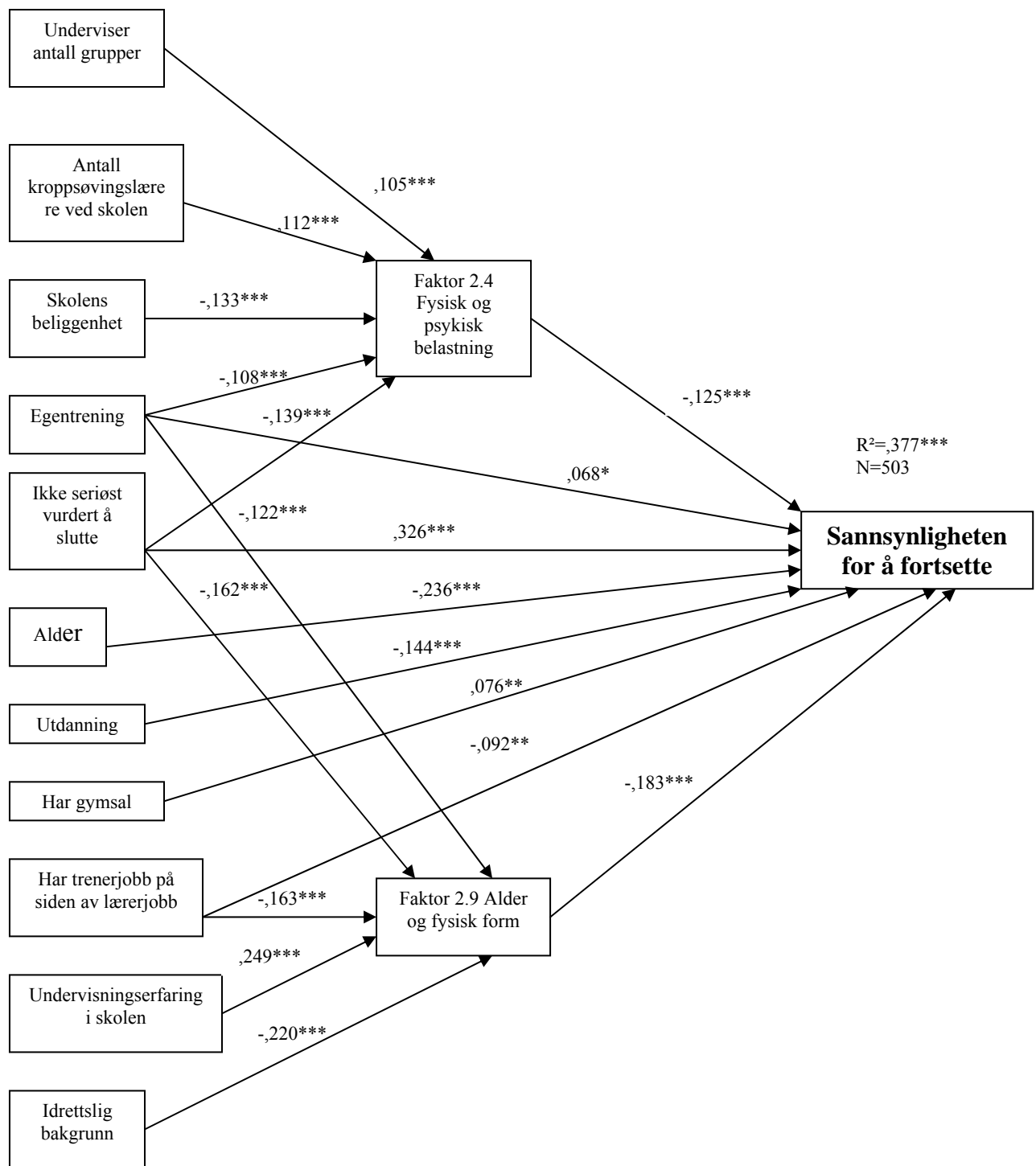
	Modell 1 St. beta	Modell 2 St beta	Modell 3 St. beta
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning	-, 169 ***	-, 185 ***	-, 125 ***
Faktor 2.9 Alder og fysisk form	-, 360 ***	-, 236 ***	-, 183 ***
Trenerjobb ved siden av lærerjobb		-, 081 **	-, 092 **
Egentrening/aktivitet i uka		, 067*	, 068*
Har gymsal		,086**	, 076**
Utdanning		-,167 ***	-,144 ***
Alder		-,245 ***	-, 236 ***
Ikke vurdert å slutte			, 326 ***
Justert R ²	,186	,279	,377
F-verdi	56,992***	28,732***	38,938***
Sig F forandring	,000	,000	,000
N=503			

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå*0,10 nivå

Analysen i figur 9.4 viser at tre bakenforliggende variabler har både direkte og indirekte påvirkning på den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget". Den ene er de som ikke seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving i løpet av de siste fem årene. Den direkte påvirkningen har en beta verdi på 0,379. Her er sammenhengen slik at de som ikke har vurdert å slutte, i større grad ser for seg at de fortsatt underviser i faget om fem år. Indirekte er sammenhengen slik at de som har tenkt å slutte, opplever at lærerrollen er fysisk og psykisk belastende som igjen fører til at de i mindre grad ser for seg å undervise i faget om fem år.

Videre påvirker også egentrening/aktivitet i uka deres oppfattelse av i hvilken grad de regner med å fortsette både direkte og indirekte. Den direkte har vi sett tideligere er at de som driver med egentrening, i større grad ser for seg at de underviser i faget om fem år. Indirekte er det slik at de som ikke trener, også opplever at lærerrollen er fysisk og psykisk belastende og i mindre grad ser for seg at de underviser i faget om fem år.

Den siste faktoren som både har indirekte og direkte påvirkning på sannsynligheten for å fortsette, er det å ikke ha trenerjobb i tillegg til lærerjobb. Den direkte påvirkningen er slik at dersom man ikke har trenerjobb, er det mindre sannsynlig at man fortsatt underviser i faget om fem år. Indirekte er det slik at de som ikke har trenerjobb, opplever at alder og fysisk form er et problem som igjen fører til at sannsynligheten for at man underviser i faget om fem år minker.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 9.4 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "undervisningserfaring i skolen", "idrettslig bakgrunn", "har ikke trener jobb", "ikke vurdert å slutte", "egentrening", "skolens beliggenhet", "antall kroppsøvingslærere ved skolen" og "underviser antall grupper" de mellomliggende variablene faktor 2.9 "alder og fysiske ferdigheter/form" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", og den avhengige variabelen sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år med stikoeffisienter, blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

9.6 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år.

På samme måte som for de lærerne, som trivdes dårlig, er det satt opp en del krysstabeller for å se på hva de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år, opplever som vanskelig ved å undervise i faget. Vi ser av tabell 9.11 at de tre faktorene disse opplever som mest problematisk er at det er få kurs i faget (42 %), mange brukere av anleggene og utslitt gymsal. Vi ser at mindre enn halvparten av lærerne opplever disse i stor og veldig stor grad som problematisk. Få kurs i faget tilhører faktor 2.3 ”læreren” (figur 9.3), mens mange brukere av anleggene og utslitt gymsal tilhører faktor 2.7 ”anlegg”. Begge disse faktorene viser signifikant sammenheng med den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å fortsette” i figur 9.3. Igjen ser vi at anlegg og utdanning oppleves som problematisk for kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

Tabell 9.11 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år.

Oppeves som vanskelig hos de lærerne som vurderer det som meget lite eller lite sannsynlig at de underviser i kroppsøving om fem år n=68	I stor og veldig stor grad vanskelig	%
Få kurs i faget	29	42
Mange brukere av anleggene	28	41
Utslitt gymsal	28	41

9.7 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving i løpet av de siste fem årene.

Vi har tidligere sett at det er 74 lærere som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene. Etter å ha kjørt krysstabeller mellom problemer og disse lærerne står vi igjen med fire faktorer lærerne mener er vanskelige: Lite penger til transport (53 %), elevene mangler utstyr, få kurs i faget og stort sprik mellom elevene.(tabell 9.12) Dette samsvarer med det flest lærere opplever som vanskelig ved å undervise i kroppsøving, i kapitel 6.1. I tabell 6.1 er lite penger til transport rangert som nummer 1, elevene mangler utstyr nummer 2, stort sprik mellom

elevene nummer 4 og få kurs i faget er nummer 8. I fra forrige kapitel er utslitt gymsal rangert som nummer 3 og mange brukere av anleggene nummer 11.

Vi ser med utgangspunkt i dette at det er liten forskjell på hva de lærerne som har vurdert å slutte, og resten av lærerne i undersøkelsen når det gjelder opplevde problemer ved å undervise i kroppsøving.

Tabell 9.12 Hvilke faktorer ved egen undervisning oppleves som vanskelig for de lærerne som seriøst har vurdert å slutte og undervise i faget i løpet av de siste fem årene.

Oppeves som vanskelig hos de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving i løpet av de siste fem årene n=74	I stor og veldig stor grad vanskelig	%
Lite penger til transport	39	53
Elevene mangler utstyr	36	49
Få kurs i faget	35	47
Stort sprik mellom elevene	26	35

10.0 Analyse av seksjon 3 “Kroppsøvingsfaget generelt”

Tidligere har vi sett at variablene i seksjon 3 ”kroppsøvingsfaget generelt ” ikke lot seg faktorer. Analysen vil derfor bli gjort med samtlige variabler. Spørsmålet lærerne ble stilt ovenfor i denne seksjonen var ” Les igjennom hver enkelt påstand og spør deg selv. Når jeg tenker på kroppsøving som fag, i hvor stor grad opplever jeg at følgende påstander stemmer?” Svaralternativene var fra 1= ”stemmer ikke” til 5=”stemmer i veldig stor grad”. Totalt er det 25 variabler som lærerne skulle ta stilling til. Spørsmålene er mer generelle enn de i seksjon 2. Årsaken til det var et ønske om at lærerne skulle ta stilling til disse påstandene uten at de ble for personlig. Det er på samme måte som under seksjon 2 ”egen undervisning” kjørt regresjonsanalyser der de avhengige variablene er trivsel, og sannsynligheten for å fortsette. I tillegg er det sett på hva de lærerne som trives dårligst, de som ikke regner med å undervise om fem år, og de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene mener om kroppsøvingsfaget. Regresjonsanalysen er statistisk bestemt der de variablene med høyest beta verdi kommer først.

10.1 Hvilke variabler når det gjelder holdning til kroppsøvingsfaget er med på å forklare trivselen hos lærerne

Den avhengige variabelen i denne analysen er hvor godt lærerne trives med å undervise i kroppsøving. Vi har tidligere sett at trivselen er høy og at det store flertallet har svart ”bra” eller ”meget bra”. Av tabell 10.1 ser vi at ”det er morsomt å undervise i faget ” er den påstanden som har sterkest forklaringskraft på den avhengige variabelen ”trivsel” med en betaverdi på 0,412. Lærernes oppfatning av at det fort kan bli kjedelig å undervise i kroppsøving har en betaverdi på 0,179, og ”mer fokus på fysisk aktivitet i media har økt statusen til faget” har en beta på 0,140.

I hvilken grad eldre lærere bør undervise i faget har en betaverdi på -0,088, og den siste uavhengige variabelen som er med og forklarer den avhengige, er deres oppfatning av om det er krevende å undervise i kroppsøving. Denne har en beta på -0,084. Totalt forklarer de

uavhengige variablene ca 28,5 % av trivselen, noe som kan sies å være en rimelig høy forklaringsprosent.

Den uavhengige variabelen som har sterkest korrelasjon med den avhengige ”trivsel”, er ” det er morsomt å undervise i kroppsøving”. Beta er 0,412 i modell 5 og signifikansnivået 0,01. Vi ser i tabell 10.1 at det er en positiv sammenheng mellom trivsel og at man synes det er morsomt å undervise i faget. De lærerne som trives best synes at det er morsomt å undervise i faget.

Det er en negativ korrelasjon på 0,01 nivå mellom trivsel og oppfattelsen av at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget. De som trives best mener at denne påstanden ikke stemmer eller stemmer i liten grad. Dette bekrefter påstanden om at det er morsomt å undervise i faget.

Tidligere undersøkelser (Lied 1990, Næss 1998) har påvist at kroppsøvingslærere har opplevd at det å undervise i faget har hatt liten status blant de andre lærerne. De senere årene har det vært en økende fokus på viktigheten av fysisk aktivitet i forhold til både overvekt og livsstilssykdommer. Man skulle anta at dette fokuset har ført til at fagets stilling i skolen er blitt mer prestisjefylt. Anerkjennelse blant kollegaer vil som nevnt i kapittel 3 (3.4.3 og 3.4.5) føre til økt trivsel på jobben. Lærerne i denne undersøkelsen bekrefter dette ved at vi får en positiv korrelasjon på 1 % nivå mellom påstanden om at økt fokus har ført til mer status og trivsel som lærer.

Ettersom gjennomsnittsalderen på kroppsøvingslærere er såpass lav (under 40 år) kunne man kanskje anta at de som underviser i kroppsøving, hadde en ide om at man ikke må være for gammel for å undervise i faget. Dette stemmer ikke med funn gjort i denne undersøkelsen. De fleste lærerne mener at den påstanden ”ikke stemmer” eller ”stemmer i liten grad”. Vi ser også i tabell 10.1 at det er en negativ sammenheng mellom svarene på denne påstanden og trivsel på 0,05 nivå. Det vil si at de som mener at dette ikke stemmer, oppgir høy trivsel.

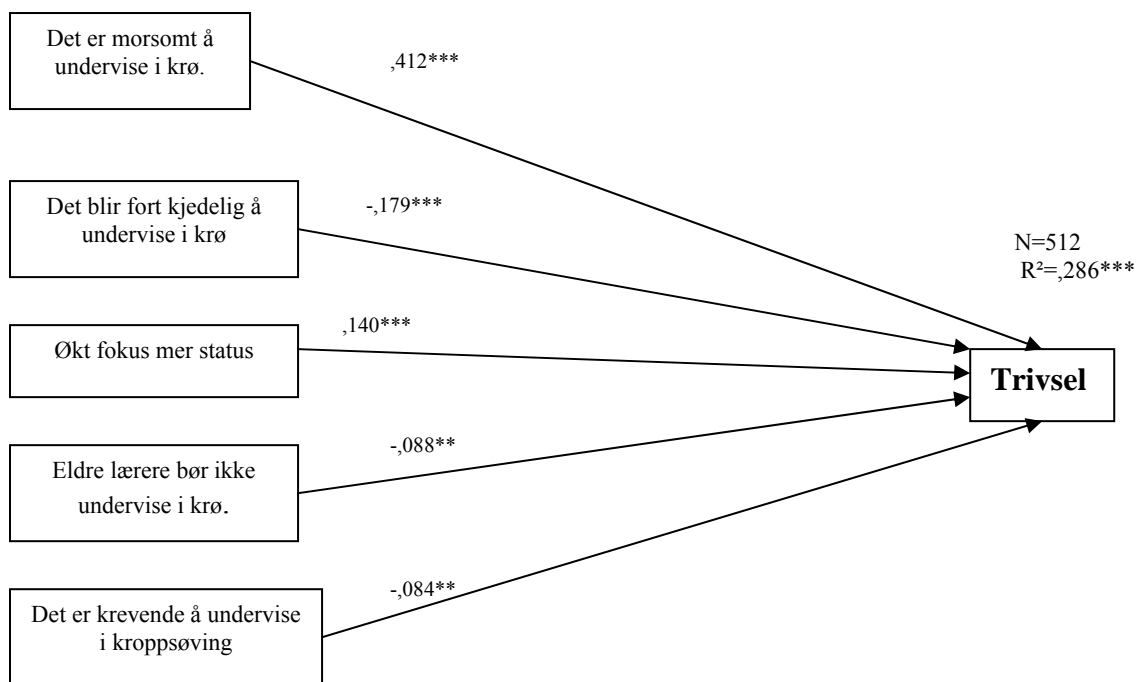
Til slutt ser vi av tabell 10.1 modell 5 at i hvilken grad lærerne opplever det krevende å undervise i faget viser negativ signifikant sammenheng med den avhengige variabelen trivsel på 5 % nivå. Det vil si at de lærerne som trives best, i liten grad opplever at det er slitsomt å undervise i faget. Årsaken til det er vanskelig å si noe om, men det kan for eksempel henge sammen med deres idrettslige ferdigheter, pedagogiske ferdigheter eller deres fysiske form.

Tabell 10.1 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "der er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving", "økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status", eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving" og "det er krevende å undervise i kroppsøving" (seksjon 3), påvirker den avhengige variabelen "trivsel som kroppsøvingslærer"

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta	Modell 5 St. beta
Sp. 3.10 Det er morsomt å undervise i kroppsøving	,469***	,387***	,386***	,391***	,412***
Sp. 3.22 Det kan fort blir kjedelig å undervise i kroppsøving		-, 215***	-, 205***	-, 188***	-, 179***
Sp. 3.23 Økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status			,138***	,140***	,140***
Sp. 3.25 Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving				-, 090**	-, 088**
Sp. 3.9 Det er krevende å undervise i kroppsøving					-, 094**
Justert R ²	,219	,257	,274	,281	,286
F-verdi	143,884***	89,187***	65,321***	50,812***	41,907***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000	,000
N=512					

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 10.1 viser i en modell hvilke faktorer ved egen undervisning som påvirker den avhengige variabelen trivsel med stiverdier. I de følgende kapitlene vil vi se på hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker disse spørsmålene og dermed påvirker den avhengige variabelen "trivsel" indirekte.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 10.1 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "der er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving", "økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status", "eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving" og "det er krevende å undervise i kroppsøving" (seksjon 3), og den avhengige variabelen "trivsel" med stikoeffisienter, blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

10.1.1 Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.10 "Kroppsøving er et morsomt fag å undervise i."

Den første variabelen er spørsmål 3.10 "det er morsomt å undervise i kroppsøving". Etter å ha kjørt en regresjonsanalyse der dette spørsmålet er den avhengige variabelen viste det seg at 6 bakgrunnsvariabler hadde påvirkning på denne. (tabell 10.2) Totalt forklarte disse uavhengige variablene ca. 14 % av den avhengige variabelen.

Det er en positiv signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom det å drive egentrening/aktivitet i løpet av uka og lærerens oppfatning av at det er morsomt å undervise i faget. Analyserer vi fysisk aktivitet som dummyvariabler, der de som trener 1-2 ganger i uka er referansegruppe, ser vi at alle grupper som trener mer enn dette, svarer signifikant forskjellig på spørsmålet sammenlignet med referansegruppa. De lærerne som er i fysisk

aktivitet fra 3 ganger i uka eller mer, synes at det er morsommere å undervise i kroppsøving på ungdomsskolen enn de som trener mindre enn 3 ganger.

Det er negativ signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom spørsmål 3.10 ”kroppsøving er et morsomt fag å undervise i” og de som ikke har hatt trenerjobb ved siden av lærerjobben. Dette tilsier at de lærerne som tidligere har hatt trenerjobb, synes det er morsommere å undervise i faget enn de som ikke har hatt trenerjobb. Dette kan tolkes dit hen at de lærerne som har hatt trenerjobb, ofte er de som er mest interessert i idrett, og dermed i større grad brenner for faget. Dette går i så tilfelle imot Næss (1999) sine funn som tilsier, at lærere som rekrutteres fra idretten, i stor grad blir desillusjonert når de kommer ut i skolen og skal undervise i faget.

Det er også negativ signifikant sammenheng mellom utdanning og den avhengige variabelen på 0,01 nivå. Analysert med dummyvariabler der ufaglært er referansegruppe viser det seg at lærere med 120-, 90- og 60 studiepoeng svarer signifikant forskjellig fra referansegruppa på 0,01 nivå. Lærere med mastergrad og 15 stp. svarer signifikant forskjellig på 0,05 nivå. Uvisst av hvilken grunn er det ingen forskjell mellom referansegruppa og lærerne med 30 studiepoeng i faget.

Det er en signifikant sammenheng når det gjelder kjønn på 0,05 nivå som tenderer mot at kvinner synes det er mer morsomt å undervise i kroppsøving enn menn.

Der et også signifikant sammenheng på 0,05 nivå med den avhengige variabelen og det å ikke ha tilgang til gress/grus eller asfaltbane. Det tilsier at dersom man har tilgang til en slik utendørsbane så er det morsommere å undervise.

Til slutt viser det seg at det er positiv signifikant sammenheng mellom det å ikke ha vurdert å slutte og den avhengige variabelen på 0,01 nivå. De som ikke har vurdert å slutte opplever i større grad at det er morsomt å undervise i faget.

Tabell 10.2 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "egentrening", "har ikke hatt trenerjobb ved siden av lærerjobben", "utdanning", "kvinner", "har ikke tilgang til gress/grus/asfaltbane" og "har ikke vurdert å slutte", påvirker hva kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen "det er morsomt å undervise i kroppsøving"

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta	Modell 5 St. beta	Modell 6 St. beta
Egentrening/aktivitet i uka	,213***	,193***	,181***	,180***	,176***	,170***
Utdanning		-, 170***	-, 139***	-, 151***	-, 148***	-, 122***
Har ikke hatt trenerjobb ved siden av lærerjobb			-, 138***	-, 139***	-, 140***	-, 133***
Kvinner				,098**	,098**	, 101**
Har ikke tilgang til gress/grus/asfaltbane					-, 101**	-, 097**
Ikke vurdert å slutte						-, 093**
Justert R ²	,043	,071	,086	,093	,101	,137
F-verdi	23,525***	20,033***	16,570***	13,824***	12,177***	14,171***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,021	,016	,0236
N=511						

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

10.1.2 Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.22 "Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving."

Den neste påstanden vi skal se på er 3.22 "det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving" Det er to variabler som begge viser signifikant sammenheng på 0,01 nivå med den avhengige variabelen. Disse forklarer ca. 5 % av variabelen. (tabell 10.3)

Den første uavhengige variabelen som viser signifikant sammenheng med påstanden, er om man har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene. Det er slik at de som har vurdert å slutte, opplever i større grad at det fort blir kjedelig å undervise i faget enn de som ikke har vurdert det.

På nytt ser vi at det er forskjell mellom kjønnene. Det så vi også når det gjaldt påstanden om at det var morsomt å undervise i faget. Denne gangen er sammenhengene sterkere og vi ser at

kvinner svarer signifikant forskjellig fra menn på denne påstanden. Menn opplever i mye større grad enn kvinner at det kan bli kjedelig å undervise i faget. Hva som er årsaken til det, er vanskelig å si. Det kan tenkes at menn er mer konkurranse- og idrettsorientert, og at de muligens opplever et større sprik mellom sine forventninger og realiteten ved å være kroppsøvingslærer i ungdomsskolen enn kvinner. Dette er noe som bør undersøkes nærmere, og eventuelt må også utdanningen i større grad realitetsorientere mannlige studenter i forhold til hva som venter dem ute i skolen. Dette er noe som også Næss (1998) var inne på i sin undersøkelse.

Tabell 10.3 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke vurdert å slutte", og "kvinner" svarer på den avhengige variabelen "det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving"

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta
Ikke seriøst vurdert å slutte	-, 185***	-, 183***
Kvinner		-, 130***
Justert R ²	,032	,047
F-verdi	1,223***	13,788***
Sig F forandring	,000	,000
N=520		

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

10.1.3 Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.23 "Fokus på fysisk aktivitet og helse i media har ført til at fagets status i skolen har økt"

Påstanden om at "fokus på fysisk aktivitet og helse i media har ført til at fagets status i skolen har økt" viser seg å ha signifikant sammenheng med kun en av de uavhengige variablene. (tabell 10.4) Dette er; "ikke seriøst vurdert å slutte og undervis i faget i løpet av de siste fem årene". Denne er signifikant på 0,01 nivå og sammenhengen går i den retningen at de som er mener at denne påstanden ikke stemmer eller stemmer i liten grad, oftere har vurdert å slutte. Denne forklarer kun 2 % av den avhengige variabelen.

Tabell 10.4 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene ”ikke vurdert å slutte”, påvirker hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen ”fokus på fysisk aktivitet og helse i media har ført til at fagets status i skolen har økt”

	Modell 1 St. beta
Ikke seriøst vurdert å slutte	,141***
Justert R ²	,018
F-verdi	10,159***
Sig F forandring	,002
N=503	

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

10.1.4 Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.25 ”Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving”

Neste påstand som viser sammenheng med opplevd trivsel er, ”eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving”. Det er to uavhengige variabler som forklarer kun 2 % av denne. Disse er ”ikke seriøst vurdert å slutte å undervise i kroppsøving i løpet av de siste fem årene” og hvor lang undervisningserfaring man har som kroppsøvlingslærer. De som mener at eldre lærere ikke bør undervise i faget, har oftere vurdert å slutte enn de som ikke mener det. Det er en signifikant forskjell på hvordan de som har vurdert å slutte, og de som ikke har vurdert dette, svarer på denne påstanden på 0,05 nivå. Dette tyder på at en årsak til at lærere slutter å undervise i kroppsøving er at de faktisk føler seg for gamle.

Det ser også ut til at de lærerne med lengst undervisningserfaring i faget i større grad er enig i denne påstanden. (signifikant sammenheng på 0,01 nivå) Analysert som dummyvariabler, der 1-5 år er referansegruppe svarer de som har undervist mindre enn 1 år, og de som har undervist fra 6-10 år, signifikant forskjellig fra referansegruppa på 0,05 nivå. Dermed ser det ikke ut til at det kan påvises noen sammenheng her.

Tabell 10.5 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "ikke vurdert å slutte" og "undervisningserfaring i kroppsøving", påvirker hva kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen "eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving"

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta
Undervisningserfaring i kroppsøving	,121***	,113**
Ikke seriøst vurdert å slutte		-,102***
Justert R ²	,013	,024
F-verdi	7,607**	6,575***
Sig F forandring	,006	,002
N=517		

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

10.1.5 Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.9 "Det er krevende å undervise i kroppsøving"

Det er tre bakgrunnsvariabler som viser signifikant sammenheng med påstand 3.9 "det er krevende å undervise i kroppsøving". Det er undervisningserfaring i kroppsøving, utdanning og om de har vurdert å slutte. De to første viser signifikant sammenheng på 0,01 nivå, mens den tredje gjør det på 0,05 nivå. (tabell 10.6) Totalt forklarer de ca.9 % av den avhengige variabelen.

Lærere med lang undervisningserfaring i faget er mer enig i denne påstanden. Analysert med dummyvariabler der lærere med 1-5 års erfaring er referansegruppe, svarer de med mindre enn 1 år og de med mer enn 21 års erfaring, signifikant forskjellig på påstanden sammenlignet med referansegruppa. Dermed ser det ut til at de lærerne med kortest og de med lengst erfaring opplever det mest krevende å undervise i faget. Hva som er årsaken til det, er vanskelig å si. For de lærerne med mindre enn et års erfaring er nok det største problemet at faget er nytt å undervise i. For de med lengst erfaring er det mer komplisert å se hva som kan være forklaringen. Fysisk form kan være en årsak.

I forhold til utdanning, ser det ut til at de med lang utdanning i mindre grad opplever at faget er vanskelig å undervise i. Dette bekreftes også gjennom analysen med dummyvariabler der ufaglærte er referansegruppe. De lærerne med 60 og 120 studiepoeng i idrett svarer

signifikant forskjellig på 0,01 nivå og de med 90 studiepoeng svarer forskjellig på 0,10 nivå i forhold til de ufaglærte. Dette er naturlig, og selvsagt også gledelig å se at utdanning faktisk fører til at man opplever større mestring som lærer.

Den siste uavhengige variabelen som viser signifikant sammenheng med påstand 3.9 er; ”har ikke seriøst vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene.” Her svarer de lærerne som har vurdert å slutte, signifikant forskjellig fra de som ikke har vurdert det på 0,01 nivå. Hva som er den avhengige og uavhengige variabelen her er vanskelig å si. Det mest sannsynlige er nok at dersom man opplever det som krevende å undervise i faget, kan dette føre til at man vurderer å slutte. På den andre siden er det nok også slik at når man først har vurdert å slutte så vil ting i ettertid ofte oppleves mer komplisert. Det hele blir en form for en selvoppfyllende profeti.

Tabell 10.6 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene ”undervisningserfaring i kroppsøving”, ”utdanning” og ”ikke vurdert å slutte” påvirker kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen sin oppfatning av den avhengige variabelen ”det er krevende å undervise i kroppsøving”

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta
Undervisningserfaring i kroppsøving	,246***	,217***	,206***
Utdanning		-, 143***	-, 154***
Ikke seriøst vurdert å slutte			-, 118***
Justert R ²	,059	,076	,088
F-verdi	32,709***	22,040***	17,424***
Sig F forandring	,000	,000	,000
N=511			

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

10.2 Hvilke bakgrunnsvariabler og hvilke variabler når det gjelder holdning til kroppsøvingfaget er med på å forklare trivselen hos lærerne.

Etter at bakgrunnsvariablene er inkludert i analysen ser vi av tabell 10.7 at samtlige variabler fra tabell 10.1 fortsatt er med i modellen. I tillegg til disse er det også direkte sammenheng mellom følgende bakgrunnsvariabler og den avhengige variabelen ”trivsel”:

Egentrening/aktivitet i uka, undervisningstimer kroppsøving i uka og om man har vurdert å slutte å undervise i faget. Vi ser av modell 3 i tabell 10.7 at alle disse uavhengige variablene forklarer ca 33 % av den avhengige. Den variabelen som har sterkest påvirkning på trivsel er ”det er morsomt å undervise i faget” med en betaverdi på 0,344.

Tabell 10.7 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene ”det er morsomt å undervise i kroppsøving”, ”det er krevende å undervise i krø”, ”det blir fort kjedelig å undervise i krø”, ”økt fokus mer status”, ”eldre lærere bør ikke undervise i faget”, ”egentreing i uka”, ”undervisningstimer krø. i uka” og ”ikke vurdert å slutte” påvirker den avhengige variabelen ”trivsel”, blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St beta	Modell 3 St. beta
Sp. 3.10 Det er morsomt å undervise i kroppsøving	,415 ***	,377 ***	,344 ***
Sp. 3.9 Det er krevende å undervise i kroppsøving	-, 080**	-, 091 **	-,064 *
Sp. 3.22 Det kan fort blir kjedelig å undervise i kroppsøving	-,173 ***	-, 186***	-, 175 **
Sp. 3.23 Økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status	,144 ***	, 152***	, 133***
Sp. 3.25 Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving	-.096 **	-,099**	-,083**
Egentrening/aktivitet i uka		,096 **	-,094**
Undervisningstimer kroppsøving i uka		,105 ***	,102 ***
Ikke vurdert å slutte			, 157 ***
Justert R ²	,290	,308	,329
F-verdi	42,405***	33,215***	32,055***
Sig F forandring	,000	,000	,000
N=503			

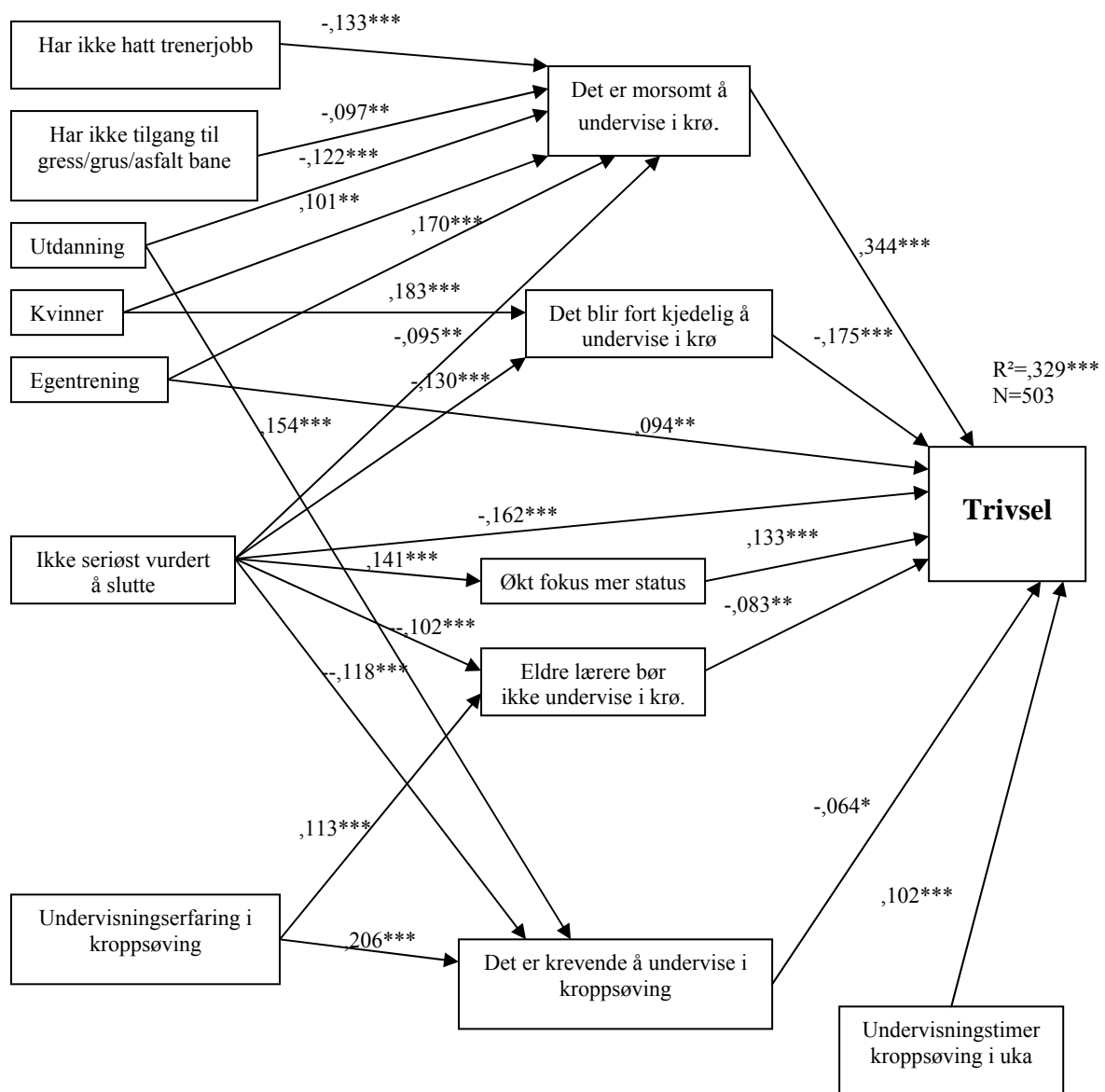
***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå*0,10 nivå

Analysen i figur 10.2 viser at to bakenforliggende variabler har både direkte og indirekte påvirkning på den avhengige variabelen ”trivsel”.

Den ene er de som ikke seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving i løpet av de siste fem årene. Den direkte påvirkningen har en beta verdi på 0,094 og er signifikant på 5 % nivå, noe som ikke er veldig sterkt. Her er sammenhengen slik at de som ikke har vurdert å slutte, i større grad trives med å undervise i faget. I tillegg påvirker den alle de fem mellomliggende variablene og har dermed en indirekte påvirkning på den avhengige variabelen ”trivsel”. De lærerne som ikke har vurdert å slutte synes oftere at det er morsomt å undervise i faget, de opplever i mindre grad at det er kjedelig å undervise i faget, de synes oftere at faget har fått økt status, de oppgir i mindre grad at det er krevende og er uenig i påstanden om at eldre lærere ikke bør undervise i faget.

Den andre faktoren som både har direkte og indirekte påvirkning på den avhengige, er egentrening. De lærerne som driver egentrening mellom 3 og 5 ganger i uka trives bedre som kroppsøvingslærere, enn de som trener mindre enn dette. (sign på 0,05 nivå) I tillegg påvirker egentrening indirekte ved at de som trener, synes i større grad at det er morsomt å undervise i faget enn de som ikke trener.

Vi ser også av figur 10.2 at bakgrunnsvariabelen ”antall undervisningstimer kroppsøving i uka” kun har en direkte påvirkning på den avhengige variabelen ”trivsel”



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 10.2 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene "har ikke hatt trenerjobb", "har ikke tilgang til, gress, grus og asfalt bane", "utdanning", "kjønn", "egentrening", "ikke vurdert å slutte", "undervisningserfaring i kroppsøving" og "undervisningstimer kroppsøving i uka" og de mellomliggende variablene "det er morsomt å undervise i krø.", "det blir fort kjedelig å undervise i krø.", "økt fokus mer status", "eldre lærere bør ikke undervise i faget" og "det er krevende å undervise i krø." og den avhengige variabelen "trivsel" med stikoeffisienter, blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

10.3 Hvilke oppfatninger av kroppsøvfingsfaget dominerer blant de lærerne som trives dårligst med å undervise i faget.

Oppfatningen av kroppsøvfingsfaget blant de 14 lærerne som trives dårligst med å undervise i faget, skiller seg ikke veldig mye ut i fra hele utvalget. 92 % mener at utdanning er viktig for å undervise i faget. (tabell 10.8) denne er rangert på femte plass i hele utvalget (tabell 6.6). Videre kommer ”progresjon skaper motivasjon” (79 %, rangert tidligere som nummer 3) og ”det er viktig med planlegging”.(nr 2, tabell 6.6) Disse tre er alle knyttet opp i mot lærerrollen. De to neste er i forhold til elevene: Elevene er lite motivert for gamle idretter og kroppsøving er et fag de fleste liker. Til slutt mener 43 % av disse lærerne at det er viktig å være i god fysisk form for å undervise i faget. Noe som Næss (1999) forklarer med at kroppsøvfingslærerne ofte er teknisk rasjonelt orientert og Christensen (2001,2002, 2004) forklarer som kroppsliggjort fysisk kapital.

Tabell 10. 8 Hvilke oppfatninger av kroppsøvfingsfaget har de lærerne som trives dårlig med å undervise i faget

Oppfatning av kroppsøvfingsfaget hos lærere som trives dårlig med å undervise i faget n=14	Stemmer i stor og veldig stor grad	%
Det er viktig med utdanning i faget	12 (n=13)	92
Progresjon skaper motivasjon	11	79
Det er viktig med planlegging i kroppsøving	10	71
Elevene er lite motivert for gamle idretter	9	64
Kroppsøving er et fag de fleste liker	8	57
Det er viktig å være i god fysisk form	6	43

10.4 Hvilke variabler når det gjelder holdning til kroppsøving faget er med på å forklare hvor sannsynlig det er at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer, i ungdomsskolen?

Analysen er gjort med spørsmålet om hvor stor sannsynlighet det er for at lærerne underviser i kroppsøving om fem år dersom de fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen som avhengig variabel. Svaralternativene her var fire delte der 1 = meget liten og 4 = veldig stor sannsynlighet. De uavhengige variablene er kroppsøvingslærernes oppfattning av kroppsøving faget generelt.

Den uavhengige variabelen som har størst forklaringskraft på den avhengige, er i hvilken grad man opplever det som morsomt å undervise i faget. Denne har en betaverdi på 0,263. (tabell 10.9)

Den neste variabelen som har forklaringskraft, er lærerens oppfattning av at det fort kan bli kjedelig å undervise i kroppsøving med en beta på -0,147.

I tillegg til disse er det også en sammenheng mellom i hvilken grad man regner med fortsatt å undervise i faget om fem år, og i hvilken grad man mener at eldre lærere ikke bør undervise i kroppsøving, om man opplever det som krevende å undervise i kroppsøving, og at det er viktig med idrettslig bakgrunn for å undervise i kroppsøving.

Totalt ser vi i tabell 10.9 at ca 16 % av årsakene til i hvilken grad man vurderer å fortsette å undervise i faget om fem år dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen, kan forklares av de fem uavhengige variablene. Noe som ikke er veldig høyt.

På spørsmålet om man mener at faget er morsomt å undervise i (spørsmål 3.10), er det en positiv signifikant sammenheng på 1 % nivå med den avhengige variabelen. De lærerne som mener at denne påstanden stemmer i stor grad, er også de som regner med, at de underviser i faget om fem år.

Negasjonen til dette spørsmålet er om man mener det stemmer at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget. Her er sammenhengen negativ på 1 % nivå. Dermed underbygger svarene

på dette spørsmålet de som ble gitt på spørsmål 3.10. De lærerne som mener at dette stemmer i stor grad eller i veldig stor grad, er de som ikke regner med å undervise i faget om fem år.

Det er signifikant sammenheng mellom påstanden om at eldre lærere ikke bør undervise i kroppsøving og den avhengige variabelen (negativ sammenheng på 1 % nivå). De lærerne som mener at denne påstanden ikke stemmer, er de som regner med at de fortsatt underviser i faget om fem år.

Det er en negativ signifikant sammenheng på 1 % nivå mellom hvordan lærerne svarer på spørsmål 3.9 "kroppsøving er et krevende fag å undervise i" og sannsynligheten for å fortsette. De som mener at det er lite sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år, mener at denne påstanden stemmer i stor eller i veldig stor grad.

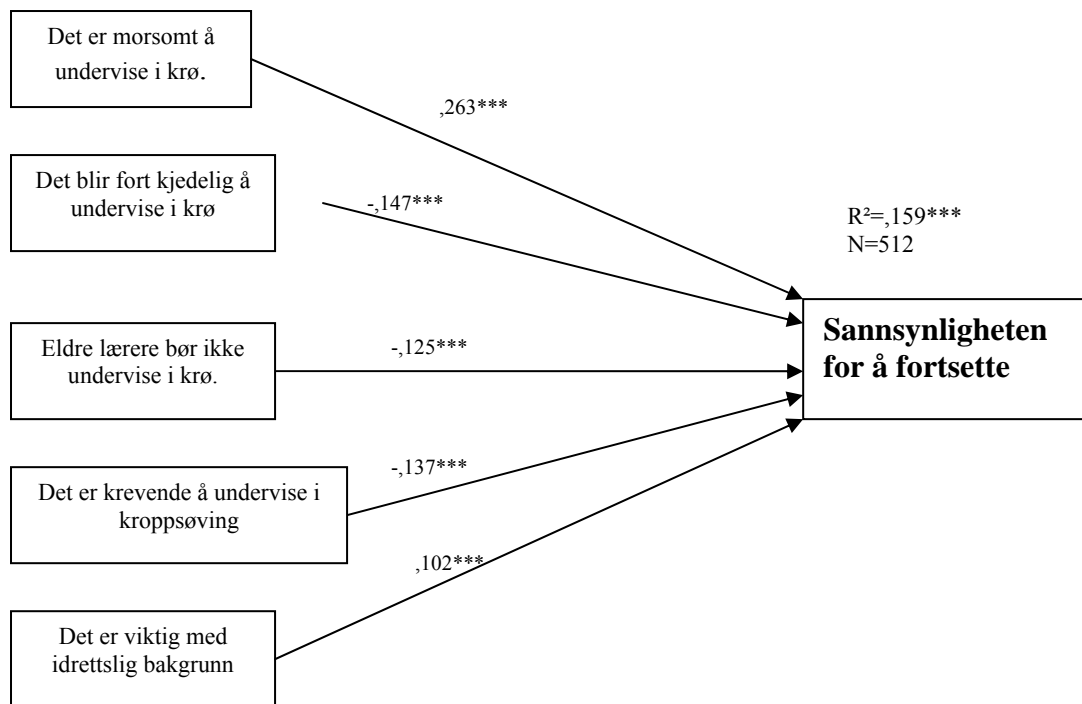
Den siste uavhengige variabelen i modell 5 (tabell 10.9) er lærerens oppfattning av at det er viktig med idrettslig bakgrunn for å undervise i faget. Denne viser positiv signifikant sammenheng med den avhengige variabelen; sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år på 5 % nivå. Det betyr at de som har en formening om at denne påstanden stemmer, i større grad regner med å undervise om fem år enn de som mener at den ikke stemmer.

Tabell 10.9 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene ”det er morsomt å undervise i kroppsøving”, ”det kan fort bli kjedelig å undervise i faget”, ”eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving”, ”det er krevende å undervise i kroppsøving” og ”det er viktig med idrettslig bakgrunn” påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen: ”sannsynligheten for at jeg jobber som kroppsøvingslærer om fem år, dersom jeg fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen”

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3. St. beta	Modell 4 St. beta	Modell 5 St. beta
Sp. 3.10 Det er morsomt å undervise i kroppsøving	,312***	,240***	,271***	,378***	,263***
Sp. 3.22 Det kan fort blir kjedelig å undervise i kroppsøving		-, 191***	-, 175***	-, 153***	-, 147***
Sp. 3.9 Det er krevende å undervise i kroppsøving			-, 126***	-, 124***	-, 137***
Sp. 3.25 Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving				-, 121***	-, 125***
Sp 3.7 Det er viktig med idrettslig bakgrunn					,102**
Justert R ²	,096	,129	,143	,151	,159
F-verdi	55,043***	37,554***	28,363***	23,715***	20,350***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000	,000
N=512					

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 10.3 viser en modell med de faktorene ved egen undervisning som påvirker den avhengige variabelen, ”sannsynligheten for å fortsette å undervise i kroppsøving om fem år” med stikoeffisienter. Vi har tidligere sett hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker de fleste av disse uavhengige variablene. Den eneste vi ikke har sett på er spørsmål 3.7 ”det er viktig med idrettslig bakgrunn som kroppsøvingslærer.”



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 10.3 En modell for sammenhengen mellom de uavhengige bakgrunnsvariablene ”det er morsomt å undervise i kroppsøving”, ”det kan fort bli kjedelig å undervise i faget”, ”eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving”, ”det er krevende å undervise i kroppsøving” og ”det er viktig med idrettslig bakgrunn”, og den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å fortsette og undervise i faget om fem år” med stikoeffisienter, blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

10.4.1 Bakgrunnsvariablene som forklarer svarene på påstand 3.7 ”det er viktig å ha idrettslig bakgrunn som kroppsøvingslærer”

Tabell 10.10 viser en analyse av hvilke bakgrunnsvariabler som forklarer hvem de er de lærerne, som mener at det er viktig med idrettslig bakgrunn. Den uavhengige variabelen som viser sterkest sammenheng med den avhengige, er hvilken idrettslig bakgrunn lærerne har. Her er det slik at de med idrettslig bakgrunn fra konkurranse på krets og nasjonalt/internasjonalt nivå i større grad mener at denne påstanden stemmer enn de som ikke har idrettslig bakgrunn, eller bare har vært mosjonister. Dette bekreftes gjennom en analyse med dummyvariabler der de uten idrettslig bakgrunn er referansegruppe. De som har drevet konkurranseidrett på krets eller nasjonalt nivå svarer signifikant forskjellig på dette spørsmålet, i forhold til referansegruppa.

Videre er det slik at de som underviser mange timer, mener i større grad at det er viktig med idrettslig bakgrunn enn de som underviser få. Dette bekreftes ved å kjøre en analyse med dummyvariabler der de som underviser 1-3 timer i uka, er referansegruppe. De som underviser 7-9 og 10-12 timer, svarer signifikant forskjellig fra referansegruppa på dette spørsmålet. De som underviser mer enn 12 timer, utgjør kun 10 lærere noe som kan forklare hvorfor disse ikke svarer signifikant forskjellig. Det kan være flere årsaker til at de som underviser mange timer, føler at det er viktig med idrettslig bakgrunn. Det kan tenkes at de har en større evne til å variere undervisningen, de føler seg tryggere og opplever i større grad mestringsfølelse. De opplever å være i flytsonen i undervisningssituasjonen, eller de opplever at elevene tar dem mer seriøst fordi de har idrettslig bakgrunn, og muligens bedre ferdigheter.

Den siste uavhengige variabelen her er hvor mange grupper man underviser i kroppsøving. De som underviser få grupper, mener i større grad at det er viktig med idrettslig bakgrunn. En mer kvalitativ analyse ved hjelp av dummyvariabler der de som underviser ei gruppe er referansegruppe, viser at de som underviser 6-7 og mer enn 7 grupper, svarer signifikant forskjellig på dette spørsmålet i forhold til referansegruppa. Dette utgjør bare 16 lærere og kan derfor vanskelig tas hensyn til.

Tabell 10.10 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige bakgrunnsvariablene "idrettslig bakgrunn", "undervisningstimer kroppsøving i uka" og "underviser antall grupper" påvirker hvordan kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen svarer på den avhengige variabelen "det er viktig med idrettslig bakgrunn for å undervise i kroppsøving"

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta
Idrettslig bakgrunn	,231 ***	,221***	,212***
Undervisningstimer kroppsøving i uka		,122**	,224***
Underviser antall grupper			-, 150***
Justert R ²	,052	,065	,075
F-verdi	28,875***	18,673***	14,857***
Sig F forandring	,000	,000	,000
N=513			

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

10.5 Hvilke bakgrunnsvariabler og variabler når det gjelder holdning til kroppsøving faget er med på å forklare hvor sannsynlig det er at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?

Etter at bakgrunnsvariablene er inkludert i analysen ser vi av tabell 10.11 at bare fire av de uavhengige variablene i tabell 10.8 fortsatt er med i modellen. Den uavhengige variabelen ”det er krevende å undervise i kroppsøving” viser ikke lengre signifikant sammenheng med den avhengige variabelen ”sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år”. De lærerne som regner med at de underviser i faget om fem år, opplever at det er morsomt å undervise i faget, at det sjelden blir kjedelig, de er uenige i at eldre lærere ikke bør undervise i faget, og de mener at det er en fordel med idrettslig bakgrunn for å undervise i kroppsøving.

De bakgrunnsvariablene som viser signifikant sammenheng med den avhengige variabelen er; alder, utdanning, egentrening/aktivitet i uka, om man har trenerjobb ved siden av lærerjobb, om man har tilgang til en gymnastikksal, og om man har vurdert å slutte å undervise i faget. Vi ser av modell 3 i tabell 10.11 at alle disse uavhengige variablene forklarer ca 38,5 % av den avhengige. Den variabelen som har sterkest påvirkning er om man har vurdert å slutte å undervise i faget med en betaverdi på 0,333. De som ikke har vurdert å slutte, regner med at de fortsatt underviser i faget om fem år. Alder har en relativt høy betaverdi med $-0,282$. De eldste lærerne ser naturlig nok ikke det som sannsynlig, at de underviser i faget om fem år. Ellers er det slik at de som regner det som mest sannsynlig at de underviser i faget om fem år, er de med utdanning i faget, de har ofte trenerjobb ved siden av lærerjobben, de trener regelmessig og de har tilgang til gymnastikksal.

Tabell 10.11 Regresjonsanalyse av hvordan de uavhengige variablene "det er morsomt å undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i krø", "eldre lærere bør ikke undervise i faget", "det er viktig med idrettslig bakgrunn", "alder," "utdanning", "egentreing i uka", "trenerjobb ved siden av", "har gymsal" og "ikke vurdert å slutte" påvirker den avhengige variabelen "sannsynligheten for å undervise i faget om fem år", blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St beta	Modell 3 St. beta
Sp. 3.10 Det er morsomt å undervise i kroppsøving	,243 ***	,178 ***	,128 ***
Sp. 3.22 Det kan fort blir kjedelig å undervise i kroppsøving	-,147 ***	-,134 ***	-,101 **
Sp. 3.25 Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving	-,128 ***	-,116***	-, 086 **
Sp. 3.7 Det er viktig med idrettslig bakgrunn	,090 **	, 103***	, 103***
Alder		-,303**	-,282 ***
Utdanning		-,137 ***	-,123***
Egentrening/aktivitet i uka		,097**	,092 **
Trenerjobb ved siden av		-,078 **	-,088 **
Har gymsal		,089 **	,079 **
Ikke vurdert å slutte			,333 ***
Justert R ²	,143	,280	,384
F-verdi	21,933***	22,720***	32,370***
Sig F forandring	,000	,000	,000
N=504			

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå*0,10 nivå

Analysen i figur 10.4 viser at tre bakenforliggende variabler har både direkte og indirekte påvirkning på den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å fortsette”. Dette er utdanning, egentrening og at man ikke seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene.

Utdanning har en direkte påvirkning på den avhengige variabelen med en betaverdi på $-0,123$ og en indirekte påvirkning via ”det er morsomt å undervise i faget” med en beta verdi på $-0,122$. Begge viser signifikant sammenheng på 0,01 nivå. Analysert med dummyvariabler der ufaglært er referansegruppe viser det seg at lærere med 120-, 90- og 60 studiepoeng svarer signifikant forskjellig fra referansegruppa på 0,01 nivå. Lærere med mastergrad og 15 stp svarer signifikant forskjellig på 0,05 nivå. Uvisst av hvilken grunn er det ingen forskjell mellom referansegruppa og lærerne med 30 studiepoeng i faget.

Egentrening har også en indirekte påvirkning via ”det er morsomt å undervise i faget” med en betaverdi på $0,170$ og signifikant sammenheng med den avhengige variabelen på 0,01 nivå, mens den direkte påvirkningen har en betaverdi på $0,092$ og viser sammenheng på 0,05 nivå. De lærerne som driver egentrening mellom 3 og 5 ganger i uka, trives bedre som kroppsøvingslærere, enn de som trener mindre enn dette. I tillegg påvirker egentrening indirekte ved at de som trener, synes i større grad at det er morsomt å undervise i faget enn de som ikke trener.

Vi ser også av figur 10.4 at bakgrunnsvariablene ”alder”, ”har trenerjobb ved siden av lærerjobben” og ”tilgang til gymnastikksal” bare har direkte påvirkning på den avhengige variabelen ”sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år”

10.6 Hvilke oppfatninger av kroppsøvingfaget dominerer blant de lærerne som ikke regner med at de underviser i faget om fem år.

De lærerne som ikke regner med at de underviser i kroppsøving om fem år, viser ingen stor forskjell på oppfatning sammenlignet med hva hele utvalget lærere svarer. (tabell 6.6 og 6.7) 90 % svarer at planlegging er viktig i kroppsøving, 81 % mener at det er morsomt å undervise i faget og 78 % oppgir at det er viktig med utdanning i faget.(tabell 10.12) Dette samsvarer bra med hva alle lærerne oppgir i tabell 6.6, der disse oppfatningene ble rangert som henholdsvis nummer 2, 1 og 5. På en niende plass blant hele utvalget lå ”det er krevende å undervise i kroppsøving” som 60 %, av de som ikke regner med å undervise om fem år, mener stemmer i stor eller veldig stor grad. Nest nederst rangerte samtlige lærere at det fort kan bli kjedelig å undervise i kroppsøving. Blant de lærerne som ikke regner med å undervise om fem år er det også svært få som mener at dette stemmer, kun 8 av 67 lærere (12 %) oppgir at det stemmer i stor eller veldig stor grad.

Tabell 10.12 Oppfatning av kroppsøvingfaget hos de lærerne som ikke regner med at de underviser i faget om fem år.

Oppfatning av kroppsøvingfaget hos de lærere som ikke regner med at de underviser i faget om fem år n=67	Stemmer i stor og veldig stor grad	%
Det er viktig med planlegging i kroppsøving	60	90
Det er morsomt å undervise i kroppsøving.	54	81
Det er viktig med utdanning i faget	52	78
Det er krevende å undervise i kroppsøving	40	60
Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving	8	12

10.7 Hvilke oppfatninger av kroppsøvingfaget dominerer blant de lærerne som i løpet av de siste fem årene seriøst har vurdert å slutte

Oppfatningene av kroppsøvingfaget hos de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene, skiller seg heller ikke mye ut fra det hele utvalget svarer. Det som kanskje er noe oppsiktsvekkende, er at det kun er to påstander mer enn 50 % disse lærerne mener stemmer i stor eller veldig stor grad. ”Det er morsomt å undervise i kroppsøving” mener 73 % av disse lærerne. 68 % mener ”det er krevende å undervise i faget”, mens 43 % mener ”man blir psykisk sliten av å undervise i kroppsøving”.

Den siste er det prosentvis flere av disse lærerne som opplever som riktig, sammenlignet med utvalget i sin helhet.

Det er med andre ord få negative oppfatninger av faget selv hos de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise.

Tabell 10.13 Oppfatning av kroppsøvningsfaget hos de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene.

Oppfatning av kroppsøvningsfaget hos de lærere som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene n=74	Stemmer i stor og veldig stor grad	%
Det er morsomt å undervise i kroppsøving.	54	73
Det er krevende å undervise i kroppsøving	50	68
Man blir psykisk sliten av å undervise i kroppsøving	32	43

11.0 Regresjonsanalyse av seksjon 1

”bakgrunnsinformasjon”, seksjon 2 ”egen undervisning” og seksjon 3 ”kroppsøvingfaget generelt”

I dette kapittelet vil alle de tre seksjonene bli analysert under ett..

Det man opplever når man slår sammen flere modeller er at uavhengige variabler i enkelte modeller ikke lengre viser signifikant sammenheng med den avhengige variabelen.

Analysen er kjørt slik at sluttmodellene fra seksjon 1 ”bakgrunnsinformasjon”, seksjon 2 ”egen undervisning” og seksjon 3 ”kroppsøvingfaget generelt ” blir inkludert i analysen hierarkisk i den nevnte rekkefølgen.

11.1 Hvilke uavhengige variabler er med og forklarer den avhengige variabelen trivsel hos kroppsøvingslærere.

Vi har allerede diskutert samtlige uavhengige variabler og deres påvirkningskraft på den avhengige variabelen ”trivsel” i kapittel 8.1, 9.1 og 10.1.

Når det gjelder bakgrunnsvariablene er det bare utdanning som i den totale modellen (modell 4 tabell 11.1), ikke lengre viser signifikant sammenheng med trivsel. (Den viser indirekte sammenheng med faktor 2.3 ”læreren”) De to andre ”egentrening” er signifikant på 0,5 nivå og ”underviser antall kroppsøvingstimer i uke” er signifikant på 0,01 nivå. De lærerne som bedriver egentrening, trives bedre enn de som ikke gjør det. De som underviser 4 timer eller mer i kroppsøving per uke, oppgir å trives bedre enn de som underviser 1- 3 timer.

Vi ser videre at fra seksjon 2 ”egen undervisning”, er samtlige faktorer som viste signifikant sammenheng med den avhengige variabelen, fortsatt signifikante. Vi ser at for faktor 2.3 ”læreren” er sammenhengen ikke like sterk som tidligere. I den endelige modellen tabell 11.1 er det signifikant sammenheng mellom denne og trivsel på 10 % nivå.

Fra seksjon 3 ”kroppsøvingfaget generelt” er det ingen signifikant sammenheng mellom den avhengige variabelen og påstandene om ”eldre lærere ikke bør undervise i kroppsøving” og

”det er krevende å undervise i faget”. De andre 3 viser fortsatt signifikant sammenheng på 0,01 nivå.

Totalt ser vi at modell 4 har en justert R² på 0,357. Det vil si at de uavhengige variablene i modellen totalt forklarer ca. 36 % av den avhengige variabelen, noe som kan sies å være meget bra.

Tabell 11.1 Regresjonsanalyse av hvilke variabler fra seksjon 1, seksjon 2 og seksjon 3 som påvirker den avhengige variabelen ”trivsel” hos kroppøvlingslærere i ungdomsskolen

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta
Undervisningstimer kroppøving i uka	,133***	,128***	,156***	,117***
Egentrening/aktivitet i uka	,168***	,160***	,113***	,076**
Ikke seriøst vurdert å slutte		,285***	,209***	,140***
Faktor 2.1 Elevene			-,201***	-,121***
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning			-,148***	-,119***
Faktor 2.3 Læreren			-,117***	-,075*
Sp. 3.10 Det er morsomt å undervise i kroppøving				,297***
Sp. 3.22 Det kan fort blir kjedelig å undervise i kroppøving				-,130***
Sp. 3.23 Økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status				,098***
Justert R ²	,046	,197	,340	,357
F-verdi	12,989***	25,011***	27,025***	31,960***
Sig F forandring	,000	,000	,067	,000
N=503				

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

I figur 11.1 er samtlige variabler som påvirker den avhengige variabelen ”trivsel” både direkte og indirekte tatt med. (stikoeffisienter er også tatt med)

Vi har tidligere sett at det er en signifikant sammenheng mellom faktor 2.1 ”elevene” og trivsel blant kroppsøvingslærerne. De lærerne som opplever minst problemer med elevene trives best. I den endelige modellen i figur 11.1 er denne sammenhengen fortsatt på 1 % nivå.

Sammenhengen mellom faktor 2.3 ”læreren” og den avhengige variabelen er derimot svekket i den endelige modellen. Den er nå kun signifikant på 10 % nivå. Noe som tilsier at i 10 % av tilfellene der vi forkaster en nullhypotese som tilsier at det ikke er en sammenheng, forkaster vi en riktig hypotese. De lærerne som selv mener at de har manglende utdanning og/eller har manglende idrettserfaring, trives dårligere enn de som mener at de har tilfredsstillende utdanning, og idrettslig bakgrunn. I tillegg opplever disse lærerne at det er mangel på videreutdanning og få kurs i faget noe som også påvirker trivselen.

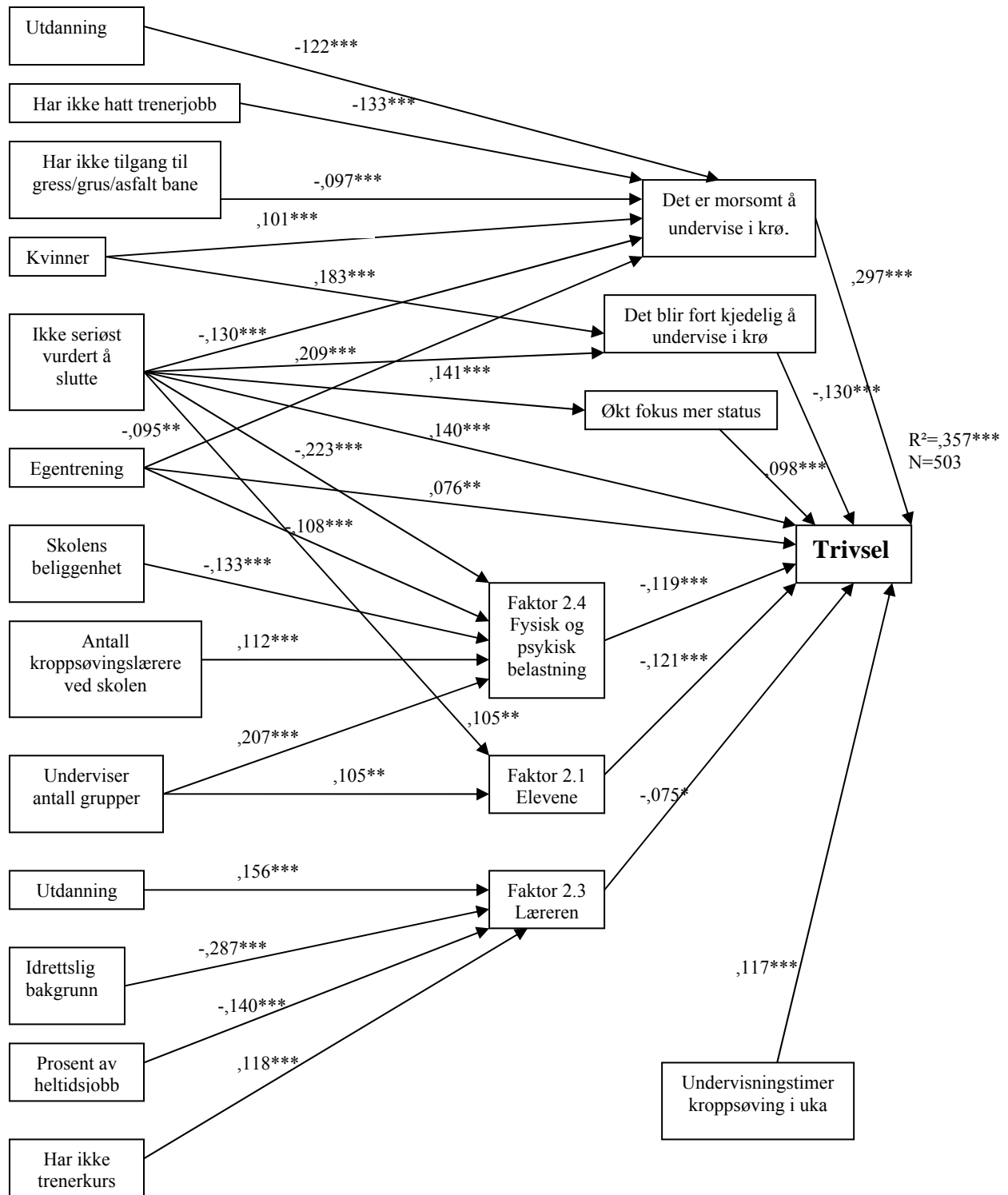
Faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning” viser derimot fortsatt signifikant sammenheng med trivsel på 0,01 nivå. De lærerne som ikke opplever at det å undervise i faget er fysisk og psykisk belastende, oppgir høyere trivsel enn de som opplever at det er belastende.

Fra seksjon 3 ”kroppsøvingsfaget generelt ” er det tre påstander som fortsatt er med i den totale modellen. Samtlige av disse viser signifikant sammenheng på 1 % nivå. Det er slik at de lærerne som opplever at det er morsomt å undervise i faget oppgir høyest trivsel. Disse opplever også at påstanden om at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget ikke stemmer. De samme lærerne som trives best, opplever i tillegg at påstanden om at økt interesse for fysisk aktivitet og helse i media har vært med på å øke fagets status i skolen stemmer.

I den endelige modellen er det tre uavhengige variabler fra seksjon 1 ”bakgrunnsinformasjon” som fortsatt viser signifikant sammenheng. Det er signifikant sammenheng på 1 % nivå mellom trivsel, og det å ikke seriøst ha vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene. De lærerne som har vurdert å slutte, trives signifikant dårligere enn de som ikke har vurdert dette.

Det er også fortsatt signifikant sammenheng mellom det å bedrive egentrening og trivsel, men her er signifikansnivået sunket til 0,05. Vi har tidligere sett (kap 8.1) at de lærerne som trener 3 ganger eller mer i uka, trives signifikant bedre enn de som trener 1-2 ganger i uka.

Den siste uavhengige variabelen som viser signifikant sammenheng med trivsel i den endelige modellen, er antallet timer man underviser i kroppsøving i løpet av uka. Sammenhengen er her på 0,01 nivå. I kapittel 8.1 har vi sett at de lærerne som underviste 4-6 timer, og de som undervise 10 timer eller mer, svarte signifikant forskjellig fra de som undervise 1-3 timer, på spørsmålet om i hvor stor grad de trivdes som kroppsøvingslærer. Denne viser kun direkte sammenheng med trivsel, mens de to andre i tillegg viser signifikant sammenheng via opptil flere mellomliggende variabler. Noe som gir dem et betydelig forklaringspotensial.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 11.1 En stianalyse for sammenhengen mellom de uavhengige variablene i seksjon 1 "bakgrunnsinformasjon" og de mellomliggende variablene i seksjon 2 "egen undervisning" og seksjon 3 "kroppsøvingsfaget generelt" og den avhengige variabelen "trivsel" som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen

11.2 Hvilke uavhengige variabler er med på å forklare den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å undervise i kroppsøving om fem år, dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen”

I dette kapitlet er vi interessert i å se på hvor stor grad de uavhengige variablene fra seksjon 1, 2 og 3 forklarer sannsynligheten for å fortsette å undervise i faget dersom man fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen, om fem år. I tabell 11.2 ser vi at en rekke av de uavhengige variablene fra tidligere modeller ikke lenger er signifikante.

Fra seksjon 2 ser vi at faktor 2.3 ”læreren” og faktor 2.7 ”anlegg” ikke viser signifikant sammenheng med den avhengige variabelen. Det er kun faktor 2.9 ”alder og fysiske ferdigheter/form” som er signifikant på 1 % nivå, med en betaverdi på -0,172. De lærerne som opplever alder og fysisk form som et problem, oppgir oftere at de ikke ser det som sannsynlig at de underviser i faget om fem år.

Fra seksjon 3 er påstand 3.22 ”det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving” og 3.9 ”det er krevende å undervise i kroppsøving” ikke signifikante lengre. ”Det er morsomt å undervise i kroppsøving” er fortsatt signifikant på 0,01 nivå med den avhengige variabelen med en betaverdi på 0,132. ”Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving” er signifikant på 0,1 nivå mens ”det er viktig med idrettslig bakgrunn” er signifikant på 0,05 nivå.

Av bakgrunnsvariablene i seksjon 1 ”bakgrunnsinformasjon” viser alder, utdanning, tilgang til gymsal, om man har trenerjobb ved siden av lærerjobben og om man seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene signifikant sammenheng med den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å fortsette”. De to første og den siste ser vi av tabell 11.2 er signifikant på 0,01 nivå, mens nummer to er signifikant på 0,05 nivå og nummer tre på 0,1 nivå.

Vi får en forklaringsprosent på ca. 40 noe som kan vurderes som meget bra. ($R^2=0,407$)

Tabell 11.2 Regresjonsanalyse av hvilke variabler fra modell 2.3, modell 3.5, modell 4.3 og modell 1.4 som påvirker den avhengige variabelen, "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen

	Modell 1 St. beta	Modell 2 St. beta	Modell 3 St. beta	Modell 4 St. beta
Alder	-, 173***	-, 284***	-, 235***	-, 244***
Utdanning	-, 184***	-, 156**	-, 151***	-, 126***
Har en gymsal	-, 103**	-, 084**	-, 075**	, 076**
Har trenerjobb ved siden av lærerjobb	, 139***	, 138***	, 097***	, 062*
Ikke seriøst vurdert å slutte		, 390***	, 326***	, 299***
Faktor 2.9 Alder og fysiske ferdigheter/form			-, 193***	-, 172***
Faktor 2.4 Fysisk og psykisk belastning			-, 130***	-, 097***
Sp. 3.10 Det er morsomt å undervise i kroppsøving				, 132***
Sp. 3.22 Det kan fort blir kjedelig å undervise i kroppsøving				-, 072*
Sp 3.7 Det er viktig med idrettslig bakgrunn				0,86**
Justert R ²	,169	,320	,374	,407
F-verdi	26,520***	48,047***	43,671***	35,397***
Sig F forandring	,000	,000	,000	,000
N=502				

***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 11.2 er en stianalyse der de uavhengige variablene i ”seksjon 1” er med som bakgrunnsvariabler og variablene fra ”seksjon 2 og 3” er tatt med som mellomliggende variabler. Vi har sett at disse forklarer ca 40 % av den avhengige variabelen ”sannsynligheten for å fortsette”.

Faktor 2.9 ”alder og fysisk form” og faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning” viser begge en signifikant sammenheng med den avhengige variabelen på 0,01 nivå. De lærerne som opplever disse to faktorene, som problematiske, regner det som mindre sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år, dersom de fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen.

Det er en klar signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom sannsynligheten for å fortsette og i hvilken grad man mener det er morsomt å undervise i faget. Det er større sannsynlighet for at de lærerne som synes det er morsomt å undervise i faget, vil fortsette. Det er også slik at de lærerne som er uenig i påstanden om at det lett blir kjedelig å undervise i faget, viser signifikant sammenheng med den avhengige variabelen på 10 % nivå.

Det er signifikant sammenheng på 5 % nivå mellom variabelen ”det er viktig med idrettslig bakgrunn for å være kroppsøvingslærer” og den avhengige variabelen. De lærerne som oppgir at det er veldig stor sannsynlighet for at de vil fortsette, mener i større grad at det er viktig med idrettslig bakgrunn sammenlignet med de som ikke tror at de vil fortsette.

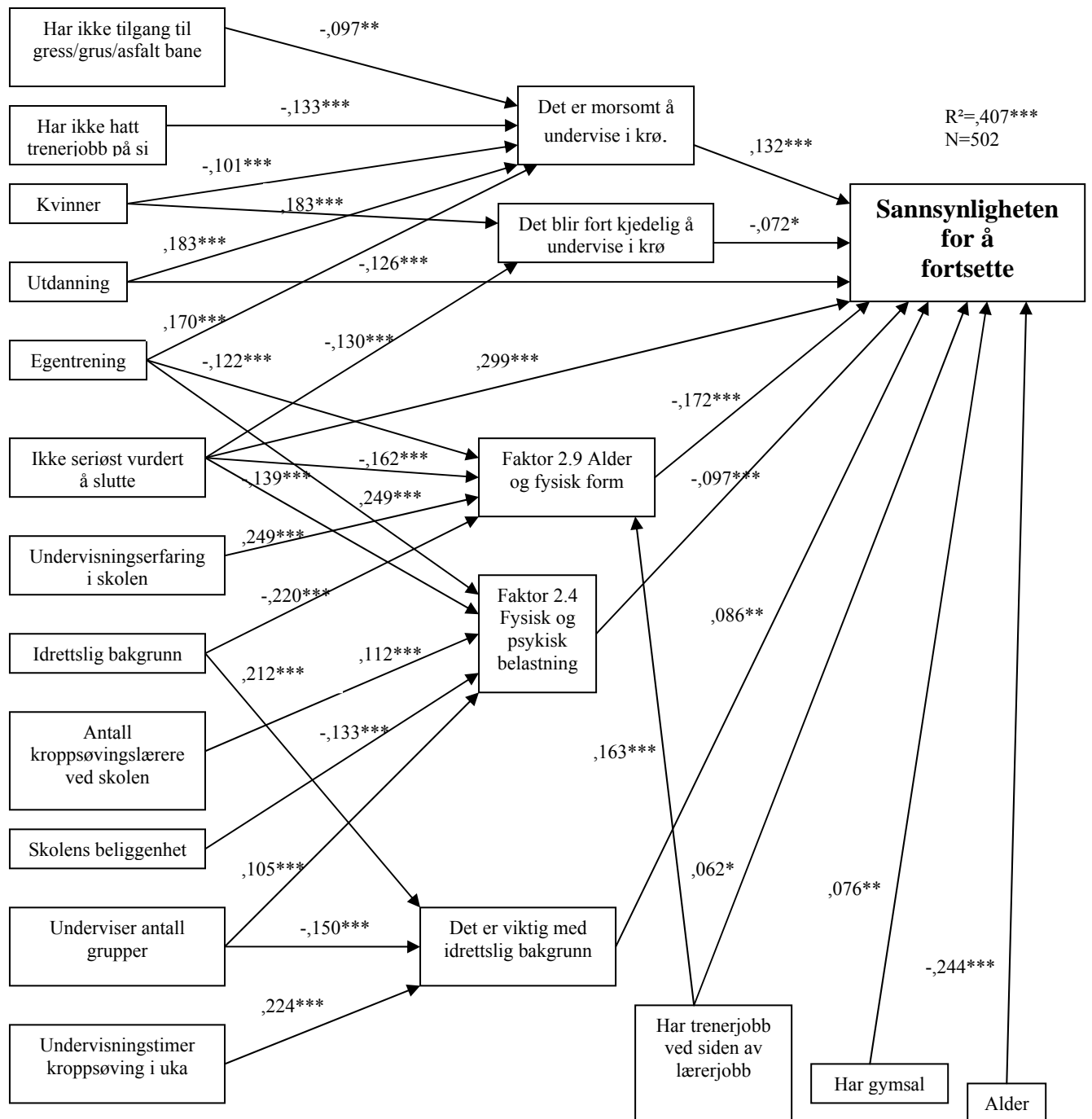
Når det gjelder bakgrunnsvariablene er det en klar signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom de lærerne som ikke seriøst har vurdert å slutte, og at disse regner det for svært sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år. Denne variabelen viser også indirekte sammenheng med den avhengige variabelen via faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”, faktor 2.9 ”alder og fysisk form” og påstanden ”det er morsomt å undervise i kroppsøving”

Det er en negativ signifikant sammenheng mellom alder og sannsynligheten for å fortsette på 0,01 nivå. Det tilsier at eldre lærere regner det for mindre sannsynlig enn yngre at de vil fortsette. Vi så i kapittel 8.2 at lærerne som var fra 51 år og oppover, svarte signifikant forskjellig fra de mellom 25-30 år på spørsmålet om å fortsette.

Det er også negativ signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom utdanning og sannsynligheten for å fortsette. Her har vi også tidligere sett (kap.8.2) at de med minst

utdanning dominerer gruppa som regner det for mindre sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år. Denne viser også indirekte sammenheng med den avhengige ved at de med høyest utdanning oftere opplever det som morsomt å undervise i faget som igjen fører til at sannsynligheten for å fortsette blir større.

Vi ser også at det er sammenheng mellom det å ha tilgang på en gymsal og sannsynligheten for å fortsette på 5 % nivå, mens det kun er sammenheng på 10 % nivå mellom det å ha trenerjobb og den avhengige variabelen. Den siste viser også en indirekte sammenheng via faktor 2.9 ”alder og fysisk form”. De som har trenerjobb, opplever i mindre grad at alder og fysisk form er et problem som igjen fører til at det er mer sannsynlig, at de fortsetter å undervise i faget.



***sig ,01 nivå ** sig ,05 nivå *0,10 nivå

Figur 11.2 En stianalyse av sammenhengen mellom de bakenforliggende variablene i seksjon 1, de mellomliggende variablene i seksjon 2 "egen undervisning" og "seksjon 3 "kroppsøvingsfaget generelt", og den avhengige variabelen "sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år" blant kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

12.0 Analyse av seksjon 4 "Tiltak "

Del fire i spørreskjemaet tar for seg hvilke tiltak lærerne ser for seg som kan bedre deres trivsel, som kroppsøvingslærer. Det er listet opp 33 påstander som de skulle ta stilling til. Spørsmålet var: Les hver enkelt påstand og spør deg selv. Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvingslærer? Svaralternativene var 1=ikke viktig, 2= lite viktig, 3=noe viktig, 4=viktig og 5=veldig viktig.

Vi har tidligere sett i kapitel 6 at de tiltakene lærerne oppgav som viktigst for å øke trivselen var: Flere kurs i aktiviteter, mer utstyr, bedre utstyr, noen som holder orden på utstyret, flere timer i faget, mer utdanning, trening i arbeidstida og en fagperson å snakke med.

Nederst på lista over hva som var viktig for å øke trivselen kom: Mer konkrete læreplaner, bedre til å planlegge undervisning, lærebøker til eleven, bedre til å organisere undervisning, og færre brukere av anleggene.

Ettersom lærerne slutter tidlig å undervise kan det helt klart være av interesse å se hva de lærerne som faktisk trives dårligst, de som ikke ser det som sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år og de som faktisk seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene, mener kan være med på å øke deres trivsel som kroppsøvingslærer.

12.1 Hvilke tiltak for å bedre trivselen er viktig for de lærerne som trives dårligst.

For å finne ut hvilke tiltak de lærerne som trives dårligst, mener er viktigst for å øke trivselen er det satt opp krysstabeller mellom de 33 påstandene og "trivsel". Vi har tidligere sett at de fleste lærerne trives bra (252) eller meget bra (254). Det er bare 13 lærere som oppgir at de trives dårlig med å undervise i kroppsøving, og kun en som trives meget dårlig. Dermed blir det vanskelig å kjøre statistiske analyser som kan sies å ha vitenskapelig verdi.

Det er 9 tiltak minst halvparten av de lærerne som oppgir å trives dårligst, nevner som viktig for å bedre deres trivsel, som kroppsøvingslærer. Disse skiller seg i liten grad ut fra de tiltakene som samtlige lærere oppgir, som viktige. De tre viktigste tiltakene er bedre utstyr, noen som kan holde orden på utstyret og flere kurs i aktiviteter. (tabell 12.1) I tillegg til dette

ser vi at disse lærerne også ønsker seg mer homogene elevgrupper, mer utstyr, en fagperson å snakke med, trening i arbeidstida, mer samarbeid med idrettslag og mer utdanning. Utenom de tiltakene som alle lærerne oppgir, som viktige, ser vi at disse lærerne også ønsker seg mer homogene elevgrupper noe som kan skyldes lite didaktisk utdanning i faget, og mer samarbeid med idrettslag. Det eneste tiltaket samtlige lærere oppgir og som disse lærerne ikke har tatt med er flere timer pr. uke. Vi ser at de fleste av disse tiltakene enten omhandler utstyr eller utdanning. Dersom man ønsker å bedre disse lærernes arbeidssituasjon bør man jobbe mot å bedre de fysiske rammene for undervisningen samtidig som man øker den faglige kompetansen.

Tabell 12.1 Tiltak for å bedre trivsel blant kroppsøvingslærere som trives dårlig eller meget dårlig

Tiltak for å bedre trivsel blant kroppsøvingslærere som trives dårlig eller meget dårlig n=14	Viktig eller veldig viktig	%
Bedre utstyr	12	86
Noen som kan holde orden på utstyret	11	79
Flere kurs i aktiviteter	10	71
Mer homogene elevgrupper	8	57
Mer utstyr	8	57
En fagperson å snakke med	8	57
Trening i arbeidstida	7	50
Mer samarbeid med idrettslag	7	50
Mer utdanning	7	50

12.2 Hvilke tiltak for å bedre trivselen er viktig for de lærerne som ikke regner med å undervise i kroppsøving om fem år..

Vi har tidligere sett i kapittel 6.4 at det er signifikant sammenheng mellom alder og sannsynligheten for å undervise i faget om fem år. De eldste lærerne ser det også som lite sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år. Dette gjelder i særlig grad de over 60 år. Blant lærerne mellom 31 og 40 år er det 17 (3 % av gruppa) som sier at det meget liten eller liten mulighet for at de underviser i faget om fem år, i gruppa 41-50 år er det 10 lærere (2 %), gruppa 51-55 år er det 16 lærere (3 %) og i gruppa 56-60 år er det 9 lærere (2,7 %). Dette viser at alder ikke er veldig avgjørende når det gjelder i hvilken grad man vurderer å fortsette.

Derimot ser det til at utdanning kanskje er en vel så god predikasjon på om man har vurdert å fortsette. Her er det også klar signifikant sammenheng på 0,01 nivå som tilsier at de med lavest utdanning, mest sannsynlig ikke underviser i faget om fem år. Av de uten kroppsøving i

fagkretsen er det 16 % som sier at det er meget liten, eller liten mulighet for at de fortsatt underviser om fem år. Blant de ufaglærte er det 27 % som sier det samme.

Utdanning er da også et av de tiltakene disse lærerne oppgir som viktig for å øke egen trivsel. Hele 81 % oppgir at det burde vært flere kurs i faget, 63 % oppgir at mer utdanning ville bedret deres trivsel (tabell 12.2), og 74 % svarer at de skulle ønsket å ha en fagperson å snakke med. I tillegg oppgis også bedre og mer utstyr som viktig for å øke deres trivsel.

Av tiltak som ikke er tatt med i tabell 12.1 er også mer ressurser til transport av elever, mer samarbeid mellom kroppsøvingslærerne, bedre lønn, flere timer pr. uke og bli i bedre fysisk form.

Tabell 12.2 Tiltak for å bedre trivsel blant kroppsøvingslærere som ikke regner med å undervise i faget om fem år

Tiltak for å bedre trivsel blant kroppsøvingslærere som ikke regner med å undervise i faget om fem år. n=68	Viktig eller veldig viktig	%
Flere kurs i aktiviteter	55	81
Bedre utstyr	52	76
Mer utstyr	50	74
En fagperson å snakke med	50	74
Mer utdanning	43	63
Ressurser til transport av elever	42	62
Mer samarbeid mellom kroppsøvingslærerne	39	57
Bedre lønn	37	54
Flere timer pr uke	36	53
Trening i arbeidstida	35	51
Bli i bedre fysisk form	34	50

Oppsummert kan man si at mer ressurser, mer utdanning og bedre fysisk form er de viktigste faktorene de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år, oppgir for å øke trivselen.

12.3 Hvilke tiltak for å bedre trivselen er viktig for de lærerne som i løpet av de siste fem årene seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving.

De samme tiltakene som er nevnt i de to foregående kapitlene, går også igjen hos de lærerne som i løpet av de siste fem årene seriøst har vurdert å slutte å undervise i kroppsøving. Flere kurs i aktiviteter, mer utdanning, flere timer pr. uke, bedre utstyr, bedre lønn og i tillegg nevnes også bedre anlegg som en faktor, som er viktig for å øke lærernes trivsel.

Tabell 12.3 Tiltak for å bedre trivselen blant kroppsøvingslærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste

Tiltak for å bedre trivselen blant kroppsøvingslærerne som seriøst har vurdert å slutte og undervise i faget i løpet av de siste fem årene n=74	Viktig eller veldig viktig	%
Flere kurs i aktiviteter	64	86
Bedre utstyr	59	78
Mer utdanning	48	65
Bedre lønn	46	62
Bedre anlegg	45	61
Flere timer pr. uke	41	55

Etter å ha analysert de lærerne som trives dårligst, de som ikke regner med å undervise i faget om fem år og de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene kan det ikke være tvil om at flere kurs i faget, mer utdanning, og mer og bedre utstyr er de faktorene disse lærerne oppgir som viktigst for å øke deres trivsel, som lærer i kroppsøving. Dette er også de tiltakene de lærerne som trives best oppgir som viktig for å øke trivselen.

13.0 Intervju med lærere som har sluttet å undervise i kroppsøving.

For å utdype mer grundig hvorfor lærere slutter å undervise i kroppsøving er det også gjennomført intervju med 6 ungdomsskolelærere som alle har undervist i faget, men som i dag av ulike årsaker, ikke gjør det lengre. Så langt har analysen sett på hva lærere som jobber med faget opplever som problematisk. Det som har vært vanskelig når det gjelder de som har sluttet var å finne ut hvem de var og ikke minst hvor de var. Kriteriet for utvelgelse var at de tidligere hadde undervist i faget i minst et år, ikke gjorde det da intervjuet ble gjennomført, men fortsatt jobbet som lærer. Det er også et poeng at det ikke er for mange år siden de sluttet å undervise i faget.

Det er seks lærere, tre kvinner og tre menn fra seks ulike ungdomskoler fordelt på seks ulike kommuner. To kommuner kan defineres som spredtbygd strøk, to som mindre by/tettbygdstrøk og to som større by. Det er tre fylker representert, og to små skoler med under 100 elever, to mellom 100 og 300 elever, og to med mer enn 300 elever.

Intervjuene er tapet og siden transkribert. I tillegg til forfatteren ble tre av intervjuene gjennomført ved hjelp av to bachelorstudenter.

I tabell 13.1 ser vi at alder varierer fra 32 til 64 år. Den som har undervist minst i faget har gjort det i et år, mens den med lengst tid har gjort det i 24 år. Fem av disse lærerne har utdanning i faget i fra et halvt år til et og et halvt år. Den ene læreren som har undervist i 16 år er utdannet allmennlærer uten kroppsøving i fagkretsen. 3 av disse lærerne underviste tre timer i uka og hadde for det meste en klasse å forholde seg til. De to andre har undervist i snitt 12 timer pr uke noe som utgjør ca. halv stilling.

Tabell 13.1. En karakteristikk av 6 tidligere kroppsøvlingslærere

	kjønn	alder	År lærer	År krø. lærer	Utdanning	Timer pr. uke	Klasser pr. uke
Lærer 1	kvinne	35 år	4 år	1 år	Mellomfag idrett	3 timer	1
Lærer 2	kvinne	37	11	10	Halvårsenhet kroppsøving.	3 timer	1-2
Lærer 3	kvinne	32	10	5	Grunnfag idrett, livredningskurs.	3 timer	1
Lærer 4	mann	64	37	16	Allmennlærer	2-6 timer	1-3
Lærer 5	mann	54	11	6	Grunnfag idrett	12 timer	5
Lærer 6	mann	50	26	24	Årsstudium kroppsøving	12 timer	6

Av disse svarer lærer 1, 4, 5 og 6 at de har idrettslig bakgrunn. De andre har mer mosjonsbakgrunn. I intervjuet ble det fokusert på hva som var årsaken til at lærerne sluttet, og hva som skulle til for at de eventuelt ville begynne å undervise i faget igjen.

Lærer 1: Tok idrett grunnfag nettopp med tanke på å bli kroppsøvlingslærer og hadde en plan om å jobbe med det fremover. På den skolen hun fikk jobb var det flere som underviste i faget noe som ført til at hun kun fikk jobbe med faget et år. Hun valgte ikke aktivt bort det å undervise i faget, men har heller ikke gjort så mye aktivt i ettertid for å gjenoppta undervisningen. Hun svarer at dersom det ligger til rette for det seinere så kan hun tenke seg å undervise i faget, men mener at dette er noe avhengig av mer resurser og bedre utstyr til undervisning.

Lærer 2: Det var noe tilfeldig at hun ble kroppsøvlingslærer. Hun har kun en halvårsenhet i faget og var aktiv på fritida. Etter å ha undervist i faget i 10 år var hun lei og følte seg ikke kompetent nok til å undervise den klassen hun hadde siste året hun underviste i faget. Hun følte at hun gikk tom for ideer når det gjaldt opplegg. I tillegg følte hun at det var stort sprik i gruppa. Nivåforskjellen mellom jentene og guttene var for stor. Hun følte rett og slett at hun ikke gjorde en god nok jobb. Selv om hun har hatt en negativ opplevelse med faget ser hun ikke bort i fra at hun kan komme tilbake på et seinere tidspunkt å undervise i det igjen.

Forutsetning for det må imidlertid være at hun får noe faglig påfyll og mer kunnskap om faget. I tillegg ønsker hun mer ressurser til undervisningsutstyr.

Lærer 3: Hun sier at hun ble anbefalt å ta kroppsøving da hun tok lærerutdanning. Hun har ingen idrettslig bakgrunn. Etter å ha undervist kroppsøving i fem år var hun lei. Hun ble etter hvert mer interessert i andre fag. Samtidig synes hun at kroppsøving er et bråkete og slitsomt fag å undervise i. Det var vanskelig å skape ro i klassene slik at man kunne få til undervisning. Hun ser ikke helt bort i fra at hun kan komme tilbake som kroppsøvingslærer, men det avhenger av at gløden kommer tilbake som hun uttrykte det. I tillegg må det tilføres mer ressurser til faget slik at man kan oppgradere og kjøpe inn mer utstyr. Hun mener også at det var satt av forlite tid til forberedelser av undervisningen.

Lærer 4: Har drevet aktivt med flere idretter. Følte at egen fagsammensetning gjorde det umulig å undervise i kroppsøving. I tillegg har han ingen utdanning i faget noe som gjorde det vanskelig å lage god undervisning. Kunne ikke tenkt seg å gjenoppta undervisningen i faget.

Lærer 5: Har også idrettslig bakgrunn. Sluttet å undervise i faget etter seks år. Ønsket å undervise i andre fag. Han følte at han hadde for liten bakgrunn i lagidretter, noe som han mener har stor plass i skolen. I tillegg følte han seg generelt lite kompetent som kroppsøvingslærer, hadde rett og slett for lite fagstoff han kunne benytte i egen undervisning. På spørsmålet om han ser for seg å undervise i faget seinere mener han det er tvilsomt. Dersom det skal skje må han ha faglig påfyll, og da særlig i lagidretter. Føler seg ikke kompetent til å undervise i faget.

Lærer 6: Han har en noe annen historie å fortelle. Han har også en allsidig bakgrunn fra idrett og friluftsliv. På grunn av en ankelskade som førte til en avstivet ankel, opplevde han etter 24 år at det ble vanskelig å undervise i faget. Han svarer at han ikke ser for seg å undervise i faget igjen på grunn av skaden. Hadde det ikke vært for skaden ville han fortsatt ha vært kroppsøvingslærer.

Vi ser at mangel på ressurser og kompetanse er den årsaken de fleste av disse lærerne oppgir for å ha sluttet å undervise i faget. En av lærerne oppgir fysisk skade som hovedårsak for at han sluttet.

Mer utdanning og økte ressurser er også et gjennomgangstema dersom de lærerne som har sluttet å undervise i kroppsøving, skal begynne å undervise i faget igjen. Dette er også to av de mest sentrale faktorene de lærerne som underviser i faget i dag, oppgir når de skal si noe om hva som er problematisk ved å undervise i faget, og hva som skal til for å øke trivselen som kroppsøvingslærer. Vi ser at også en alternativ didaktisk tilnærming til faget i form av induktiv undervisningsmetode muligens kunne forlenget undervisningskarieren til enkelte av disse lærerne. Dette er noe også Christensen (2001) er inne på i sin avhandling.

14.0 Diskusjon

Tidligere undersøkelser har vist at lærere som underviser i kroppsøving i ungdomsskolen, i mindre grad enn lærere i andre fag, ser for seg fortsette å undervise i faget. Gjennom denne undersøkelsen er det gjort et forsøk på å se om trivsel kan være med å forklare dette.

Vi har også sett at kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen er en relativt ung gruppe lærere. Dette bekreftes i denne undersøkelsen. 64 % av kroppsøvingslærerne er yngre enn 40 år i motsetning til lærere generelt i ungdomsskolen der 67 % er eldre enn 45 år (Lagerstrøm, 2000)

Menn dominerer i utvalget. 64 % av lærerne som underviser i kroppsøving i ungdomsskolen er menn. For gruppen under 30 år er forholdet mellom kvinner og menn noenlunde likt, men desto eldre lærerne er jo mer dominerer menn gruppa. Dette i motsetning til ungdomsskolen generelt der kvinner er i flertall som lærere (51 %) (Lagerstrøm, 2000) I aldersgruppa 50 – 60 år er 78 % av kroppsøvingslærerne menn. Det kan dermed se ut til at kroppsøvingslærerne tidlig slutter å undervise i faget og at kvinner slutter i større grad enn menn. Hva som er årsaken til dette, er vanskelig å si ettersom kjønn i liten grad er en signifikant forklaringsvariabel i analysene. Det er en sammenheng som viser at kvinner i større grad synes det er morsomt å undervise i faget enn menn, og at de ikke opplever at det fort blir kjedelig å undervise i faget. Ut i fra dette skulle man forventet at kvinner i større grad enn menn vil fortsette, noe som ikke er tilfelle. En mulig årsak kan være at kvinner i større grad opplever at deres fysiske form er ei begrensing for å utøve yrket. (Christensen 2001)

Utdanningsmessig har 75 % av disse lærerne minst 15 studiepoeng i kroppsøving og 45 % har minst 60 studiepoeng.

Av 518 lærere har kun 74 (14 %) seriøst vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene. De viktigste begrunnelsene for denne beslutningen er at man har gått lei, at det er slitsomt å undervise i faget og at det er mangel på utstyr, eller at utstyret er gammelt og nedslitt. Det er ingen sammenheng mellom kjønn, alder eller utdanning og det å ha vurdert å slutte. Dette er også i høy grad interessant ettersom faktisk 2/3 av lærerne slutter å undervise etter å ha passert 40 år. I aldersgruppa 31-40 år finner vi 214 lærere, mens mellom 41-50 år er det kun 77 lærere igjen.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var å se på i hvilken grad kroppsøvingslærere trives med å undervise i faget og om de regner med å undervise i faget om fem år dersom de fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen. Med utgangspunkt i teori (Fuller 1970, George 1978, Travis and Cooper 1996, Maslach and Leiter 1997, Christensen 2001) var det derfor naturlig å spørre lærerne om hva som oppleves, som problematisk med å undervise i kroppsøving i ungdomsskolen. Det er også sett på hvilken oppfatning lærerne hadde av faget kroppsøving generelt og hva de mente var viktig for at de skal trives bedre. Til slutt i undersøkelsen er det sett på i hvor stor grad lærerne trivdes med å undervise i kroppsøving, og hvor sannsynlig det var at de fortsatt underviste i faget om fem år dersom de fortsatt jobbet som lærer. I tillegg er det gjennomført intervju med seks tidligere kroppsøvingslærere for å se på hva som var årsaken til at de sluttet, og hva som eventuelt skal til for at de vil komme tilbake som kroppsøvingslærere.

Vi ser at de tre områdene lærerne opplever som mest problematisk med å undervise i kroppsøving, alle omhandler økonomiske forhold som i særlig grad handler om utstyr og anlegg. Det er lite penger til transport, elevene mangler utstyr og gymnastikksalene er nedslitte. Av de neste seks problemene handler fem om forhold ved elevene. Her nevnes at det er stort sprik mellom elevene, mangel på oppgaver for de som ikke deltar, få timer i faget, mange elever i klassen og at elevene er i dårlig fysisk form. Dette er også sammenfallende med det de seks lærerne som hadde sluttet å undervise i faget, oppgav som årsak for å slutte. Det er interessant å merke seg at det er svært få av disse problemene lærerne opplever i stor grad eller veldig stor grad som vanskelige.

Etter å ha kjørt en faktoranalyse på alle de 62 problemene som er tatt med, ser vi at de to faktorene som oppleves mest problematiske, er faktor 2.5 ”utstyr og ressurser” nummer en og faktor 2.1 ”elevene” nummer to.

De problemene som synes minst vanskelig, er frykt for å skade seg i undervisningen (rangert nederst), jeg er for gammel til å undervise i faget, mindre sosial kontakt med de andre lærerne, fysisk tung undervisning og at faget har liten status blant de andre lærerne. Etter faktoranalysen er det faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning” som er rangert som minst problematisk.

Disse resultatene er forskjellig fra tidligere undersøkelser der lærerne har oppgitt at faget er fysisk tungt å undervise i (Hafrom, 1975), at de har liten status blant de andre lærerne og at de har mindre sosial kontakt med andre lærere. (Lied 1990, Næss 1998, Armour and Jones 1998, Lundvall & Meckbach 2004)

Når lærerne ble spurt om hvordan de så på kroppsøving som fag, og i hvor stor grad de opplevde at en rekke fremsatte påstander stemte, så ble følgende fem påstander rangert fra 1-5. Det er morsomt å undervise i kroppsøving, det er viktig med planlegging i faget, progresjon skaper motivasjon, kroppsøving er et fag de fleste liker og at det er viktig med utdanning i faget. Det er mulig å dele påstandene i denne seksjonen inn i tre kategorier: Positive, negative og nøytrale. En positiv påstand er f. eks "det er morsomt å undervise i kroppsøving", en nøytral er "det er viktig med planlegging i faget" og en negativ påstand er "det er vanskelig å undervise elever med dårlig fysisk form". Av de første ti påstandene som lærerne har sagt seg enig i er det kun en negativ påstand³⁰. Ser vi derimot på de ti sist rangerte påstandene så er det kun en positiv³¹, ingen nøytrale og 9 negative påstander i denne gruppa.. De fire lavest rangerte er "eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving", "det kan fort bli kjedelig å undervise i faget", "utdanningen er lite relevant" og "det er mer krevende å undervise i kroppsøving enn andre fag". Dette bekrefter på mange måter de funnene som ble gjort i seksjon 1 "egen undervisning", der lærerne oppfatter kroppsøving som et bra fag å undervise i.

Påstandene i denne seksjonen lot seg ikke faktorerer ved hjelp av faktoranalyse og er dermed brukt slik som de står i spørreskjemaet.

I den delen av undersøkelsen som gikk på tiltak, ble lærerne bedt om å ta stilling til en rekke påstander om hva som var viktig for at de skulle trives bedre som kroppsøvingslærer. Denne delen lot seg på samme måte som "kroppsøvingsfaget generelt" ikke faktorerer. I stedet ble analysen gjennomført ved hjelp av enkeltpåstandene i spørreskjemaet.

Ser vi på enkeltpåstander så finner vi at de fem viktigste tiltakene lærerne har rangert er flere kurs i aktiviteter, mer utstyr, bedre utstyr, noen som kan holde orden på utstyret, og flere timer pr. uke. De enkeltsakene lærerne anser som minst viktig for å forbedre trivselen var,

³⁰ det er slitsomt å undervise i kroppsøving på 9. plass

³¹ mer fokus på fysisk aktivitet i media har økt fagets status i skolen

færre brukere av anleggene, jeg må bli bedre til å organisere undervisningen, lærebøker til elevene og jeg må bli bedre til å planlegge undervisningen.. Når vi så på de samme spørsmålene blant de lærerne som oppgav å trives dårligst, så mente også disse at de måtte bli flinkere til å planlegge og organisere undervisningen.

Når det gjelder spørsmålet om trivsel har vi sett at hele 97,3 % av de 520 lærerne som deltok i denne undersøkelsen, oppgav at de enten trivdes bra eller meget bra med å undervise i faget.

Etter å ha kjørt regresjonsanalyser med forskjellige modeller der trivsel var den avhengige variabelen, har vi sett at den siste modellen der de tre første seksjonene i spørreskjemaet analyseres under ett, er den som gir høyest forklaringsprosent. Totalt forklares 35,7 % av den avhengige variabelen ”trivsel” av de uavhengige variablene i denne modellen.

Det viser seg å være signifikant sammenheng mellom det å drive på med egentrening og trivsel. De som trener 3 ganger eller mer i uka, trives bedre enn de som trener mindre enn tre ganger i uka. De lærerne som underviser mellom fire og tolv timer i uka, trives signifikant bedre enn de som underviser 1- 3 timer. Det er også slik at de lærerne som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene, trives signifikant dårligere enn de som ikke har vurdert å slutte. Egentrening og det å ikke ha vurdert å slutte viser også indirekte signifikant sammenheng med trivsel. Dette stemmer godt overens med Christensen (2001) sine funn. Hun fant at de lærerne, som underviste idrett som hovedemne, var mer tilfreds med egne kvalifikasjoner enn de som hadde det som biemne. Hun fant også ut at de lærerne som mosjonerte mest var de som trivdes best.

Det er signifikant sammenheng mellom det å trives bra og fravær av problemer i forhold til elevene. Her er det også en sammenheng mellom hvordan man har svart på denne faktoren og antall grupper man underviser. De lærerne som underviser 1 gruppe, og de som underviser mer enn 4 grupper, opplever mindre problemer med elevene enn de som underviser 2-3 grupper. Det kan være flere årsaker til det. For de lærerne som underviser mer enn tre grupper kan det tenkes at de har utviklet gode strategier med å takle elevene. I tillegg er det nok slik Christensen (2001) skriver at disse lærerne har opparbeidet seg større faglig selvtilit. To av de lærerne som har sluttet, oppgav også at problemer med elevene var en viktig årsak for at de ikke lengre underviser i faget. Blant de lærerne som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de

siste fem årene, oppgis at elevene mangler utstyr og stort sprik mellom elevene som et problem.

Vi finner også signifikant sammenheng mellom fravær av opplevde problemer ved seg selv som lærer, og det å trives bra. De bakgrunnsvariablene som viser signifikant sammenheng med denne faktoren er, utdanning, idrettslig bakgrunn, hvor stor prosentandel av full stilling man jobber, om man har trenerkurs, antallet elever i den minste gruppa man underviser og antallet grupper man underviser. Med utgangspunkt i dette kan det se ut til at man bør sette de lærerne med utdanning i faget til å undervise i det, de bør helst ha idrettslig bakgrunn fra konkurranse på krets eller nasjonalt nivå, helst bør det være lærere som har 100 % stilling, og det er en fordel om de har trenerkurs i tillegg til lærerutdanning. Mangel på utdanning var en viktig årsak for at lærerne som har sluttet å undervise, sluttet. Mer utdanning og kurs i aktiviteter oppgis også som et viktig tiltak for å bedre trivselen, fra både de lærerne som trives best og dårligst.

Det har vist seg å være en signifikant sammenheng mellom fravær av opplevelsen om at kroppøving er et fysisk og psykisk belastende fag å undervise i, og det å trives bra. Denne faktoren påvirkes av skolens beliggenhet. Lærere fra store byer opplevde det som mer belastende å undervise i faget, enn de fra spredtbygde strøk. Dette kan ha sammenheng med at i store byer er det flere elever å forholde seg til, større avstander mellom anlegg og muligens mer disiplinære problemer med elevene. Det er også slik at de lærerne som underviser flere grupper i mindre grad opplever at faget er fysisk og psykisk tungt å undervise i. Det er en sammenheng her som tilsier at de lærerne, som opplever at faget er psykisk og fysisk tungt å undervise, i større grad har vurdert å slutte enn de som ikke opplever det. Det er vanskelig å si hva som kommer først her av disse to variablene. Årsaken til at faget oppleves som psykisk og fysisk tungt å undervise i, kan skyldes mangel på pedagogisk kompetanse

De lærerne som trives godt, opplever at det er morsomt å undervise i faget. Det er sammenheng mellom denne variabelen og det å drive egentrening. De lærerne som trener 3 ganger eller mer opplever at påstanden ”det er morsomt å undervise i faget” stemmer bedre enn de som trener 1- 2 ganger i uka. De som har hatt trenerjobb ved siden av lærerjobben, de med høy utdanning, kvinner og de lærerne som har tilgang til gress/grus eller asfaltbane opplever oftest at faget er morsomt å undervise i.

Disse lærerne svarer også at de er uenig i at det fort kan bli kjedelig å undervise i kroppsøving. Her har vi sett at kvinner i større grad enn menn er uenig i denne påstanden.

Det er signifikant sammenheng mellom det å trives bra og opplevelsen av at økt fokus på fysisk aktivitet har gitt faget mer status i skolen. De lærerne som underviser store elevgrupper, oppgir i større grad at de er enig i den påstanden enn de med små grupper.

Det har også vist seg at det er signifikant sammenheng mellom trivsel og om man er enig i påstanden at eldre lærere ikke bør undervise i kroppsøving. Denne er ikke signifikant i den endelige modellen.

87 % av lærerne i undersøkelsen sier at det er stor eller veldig stor sannsynlighet for at de underviser i faget om 5 år dersom de fortsatt jobber som lærer. Det er signifikant sammenheng mellom alder og sannsynligheten for fortsatt å være kroppsøvingslærer. De eldste lærerne regner i mindre grad med at de underviser om fem år enn de yngre. Det er også signifikant sammenheng mellom de som har vurdert å slutte, og sannsynligheten for at man fortsatt underviser i faget om fem år.

Det viser seg å være signifikant sammenheng mellom det å ha utdanning og stor sannsynlighet for at man fortsatt underviser i faget om fem år. De med lengst utdanning er mest optimistisk i forhold til det å fortsette.

Videre er det slik at de lærerne som trener 3 ganger eller mer i uka, i større grad regner med at de fortsatt underviser i kroppsøving om fem år. Denne er ikke signifikant i den totale modellen.

De to siste uavhengige bakgrunnsvariablene fra seksjon 1 som viser signifikant sammenheng med den avhengige er tilgangen på gymsal og om man har trener jobb ved siden av lærerjobben. Det er størst sannsynlighet for at de lærerne som har tilgang til en gymsal fortsatt underviser om fem år. Denne er signifikant også i den totale modellen. Dette er med på å bekrefte at et visst minimum av anlegg er viktig for at man skal fortsette å undervise i faget.

Når det gjelder å ha trenerjobb ved siden av lærerjobb, er sammenhengene slik at de med trenerjobb regner det som mer sannsynlig at de vil fortsette, enn de uten. Dette er med å

bekreftede Næss (1998) sine funn om at kroppsøvingslærerne har en parallell karriere ved siden av lærerjobben.

Egentrening og det å ikke ha vurdert å slutte viser sammenheng med flest mellomliggende variabler.

Det er 4 faktorer i seksjon 2 "egen undervisning" som gir forklaringsseffekt, på sannsynligheten for å fortsette. Den med størst sammenheng er faktor 2.9 "alder og fysisk form". De lærerne som opplever at alder og fysisk form er et problem, regner i mindre grad med at de jobber som kroppsøvingslærer om fem år. Denne viser også signifikant sammenheng med den avhengige variabelen når vi kjører den endelige modellen, der de tre første seksjonene er inkludert. I analysen der faktor 2.9 "alder og fysisk form" er valgt som avhengig variabel, har vi sett at de med lang undervisningserfaring, de som ikke har idrettslig bakgrunn, de som ikke har trenerjobb ved siden av lærerjobben, de som har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene og de som ikke driver med egentrening, i større grad opplever at fysiske ferdigheter eller form oppleves som problematisk. Det viser seg dermed at opplevelsen av at alder og fysisk form er problematisk påvirkes av fysisk form, men også av idrettslig bakgrunn.

Dersom man oppfatter faget som fysisk og psykisk belastende å undervise i, er sannsynligheten for at man fortsatt underviser i det om fem år mindre. Denne faktoren viser signifikant sammenheng med den avhengige på 0,01 nivå.

De to siste faktorene viser kun signifikant sammenheng med den avhengige variabelen når faktorene i seksjon 2 "egen undervisning" utgjør de uavhengige variablene. Ingen av disse er signifikante i den totale modellen. Faktor 2.3 "læreren" er signifikant på 0,01 nivå mens faktor 2.7 "anlegg" er signifikant på 0,05 nivå. Vi har sett at det er noe vanskelig å forklare sammenhengen mellom faktor 2.7 "anlegg" og den avhengige variabelen, mens for faktor 2.4 "læreren" er sammenhengen slik at de som opplever at deres egen kompetanse ikke strekker til, i større grad antar at de ikke underviser i faget om fem år. Dette stemmer da også godt med de kvalitative intervjuene med de lærerne som har sluttet å undervise i faget.

Sammenhengen mellom lærernes oppfatninger av faget (seksjon 3) og sannsynligheten for å fortsette er slik at de lærerne som i mindre grad regner med at de fortsatt underviser om fem

år, opplever det mindre morsomt å undervise i kroppsøving, at det fort blir kjedelig, de er enig i at eldre lærere ikke bør undervise i faget, de opplever det krevende å undervise i faget og de er uenig i at det er viktig med idrettslig bakgrunn. Alle disse viser signifikant sammenheng på 0,01 nivå i analysen av seksjon 3.

I den totale modellen er det bare de følgende tre som er signifikante. Påstanden om at det er morsomt å undervise i faget er signifikant på 0,01 nivå, påstanden om at det er viktig med idrettslig bakgrunn er signifikant på 0,05 nivå, mens påstanden om at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget er signifikant på 0,10 nivå.

Vi har tidligere sett at de lærerne som mener det er viktig med idrettslig bakgrunn, ofte har en idrettslig bakgrunn som konkurranseutøvere på krets eller nasjonalt nivå, og de underviser 7 timer eller mer i kroppsøving i uka.

Skulle man dra noen slutninger ut av disse resultatene måtte det eventuelt bli at når man fordeler undervisningsoppgaver ved skolene bør rektor kanskje gjøre intervjuer med lærerne og se etter lærere som mener det er morsomt å undervise i faget, ikke opplever at det fort blir kjedelig og de bør ikke oppleve det som krevende å undervise i faget.

Dersom man ønsker at lærerne skal undervise lengre i faget og vi antar at trivsel vil påvirke sannsynligheten for dette, er det interessant å se på hvilke tiltak lærerne mener er viktig for å øke trivselen. Blant alle lærerne er det: flere kurs i aktiviteter, mer utstyr, bedre utstyr, noen som holder orden på utstyret og flere timer i faget. Av størst interesse er muligens de tiltakene lærerne som i mindre grad regner med å fortsette, oppgir som viktig. Disse er mye det samme som ovenfor; bedre utstyr, noen som kan holde orden på utstyret, flere kurs i aktiviteter, mer homogene elevgrupper, mer utstyr og en fagperson å snakke med.

Til slutt er det også sett på hvilke tiltak de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år, og de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene, oppgir som viktig for å øke trivselen. Den første kategorien oppgir flere kurs i aktiviteter, bedre utstyr, mer utstyr, en fagperson å snakke med og mer utdanning. De som har vurdert å slutte oppgir flere kurs i aktiviteter, bedre utstyr, mer utdanning, bedre lønn, bedre anlegg og flere timer pr. uke.

Oppsummert ser det ut til at utdanning og mer ressurser til utstyr er de viktigste faktorene for at de lærerne som trives dårligst, som ikke ser for seg at de underviser i faget om fem år og som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene skal trives bedre som kroppsøvingslærer. De lærerne som har sluttet å undervise i faget, oppgir i stor grad de samme årsakene for at de faktisk sluttet. I tillegg oppgir de at dersom de skal begynne å undervise i faget igjen ønsker de mer utdanning og kurs i aktiviteter, i tillegg til at ressursene til faget må økes.

14.1 Kilder til økt arbeidsbelastning som forklaring på trivsel og sannsynligheten for å fortsette som kroppsøvingslærer

I forhold til Cooper et al (1988, 2001) (kap 3.4) sin modell ser vi at det lærerne opplever som mest problematisk er indre forhold på jobben og karriere utvikling. Vi har sett at dette kan føre til individuelle symptomer som dårlig humør, og organisasjonsmessige symptomer som høy arbeids "turnover". Når det gjelder indre forhold på jobben gjelder det først og fremst fysiske arbeidsforhold som klassestørrelse, ubrukelig bygningsmasse og ikke tilstrekkelig med ressurser. Dette støttes av en rekke tidligere undersøkelser (Conors 1983, Kyriacou and Sutcliffe 1987b, Dunham 1992, Cosgrove 2000) Dette har vi sett bekreftes av lærerne i denne undersøkelsen

Karriereutviklingspotensial viser seg å være et problem for kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Innenfor dette området er det særlig kompetansesvikt som ser ut til å være et problem for lærerne. Mangel på utdanning, kursing og ferdigheter innenfor nye idretter er det mange lærere som oppgir, som et problem. Det er også slik at lærerne oppgir at det er viktig med planlegging, at progresjon skaper motivasjon og at utdanning i faget er viktig. (tabell 6.5) Flere kurs i aktiviteter og utdanning trekkes også frem som et viktig moment for å øke trivselen blant kroppsøvingslærerne. Dette samsvarer godt med Christensen (2001) sin undersøkelse. Hun fant at jo oftere idrettslærerne dyrket idrett i fritiden, og jo større betydning de tillegger egne idrettslige ferdigheter i forhold til idrettsundervisningen, desto mer tilfreds er de med egne kvalifikasjoner. Kroppslig kompetanse i betydningen idrettslige ferdigheter står helt sentralt i lærernes fortellinger om kroppen, fagligheten og spørsmålet om faglig stolthet. (Christensen 2001, 2002, 2004)

Vi har sett i kap 3.4.4 at alder i seg selv er en risikofaktor i forhold til utbrenthet. Mykletun (2003) fant at utbrenthet øker med alderen blant norske lærere. Det kan se ut som om dette også kan være tilfellet blant kroppsøvingslærere ettersom de i stor grad gir seg som lærere i faget etter at de har passert 40 år. Det er da også signifikant sammenhengen mellom alder og sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år. (kap 8.2 og kap 11.2) I forhold til Hubermanns (1997) lærerlivssyklus tilsvarer dette fase tre som kjennetegnes av konflikt mellom vekst og stagnasjon. Denne fasen har vi sett inntreffer mellom 7 og 18 år som lærer. Christensen (2001) kaller denne for den andre voksenalder. I denne perioden er det to problemstillinger som kommer opp i forhold til utvikling av faglig identitet og lærerrolle som idrettslærer. Den ene er etablering, mens den andre er forandring. Det som er avgjørende her er institusjonelle og kulturelle faktorer som for eksempel hvordan kroppsøvingsundervisningen er organisert ved skolen, mulighet for karriereskifte (permisjonsmuligheter) og kapitaloppfattelser i kroppsøvingsfaget. (Christensen 2001) Analysert ved hjelp av livssyklusmodellen ser det ut til at fasen muligens inntreffer noe tidligere for norske kroppsøvingslærere. Det som kan tenkes er at de institusjonelle faktorene, som samarbeid med andre kroppsøvingslærere og mangel på fagpersoner å diskutere med oppleves så problematisk at lærerne ikke ser for seg å fortsette å undervise i faget. Begge disse faktorene oppgir lærerne som trives dårligst, og som ikke regner med å undervise i faget om fem år, kan være med på øke deres trivsel som kroppsøvingslærer.

Christensen (2001) fant at blant danske idrettslærere i gymnasskolen inntreffer denne fasen ca. ti år seinere enn blant norske kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. I tillegg argumenterer hun med at i et kulturelt perspektiv må det forventes, at utviklingen innenfor idrettsfeltet vil forskyve den institusjonelle/kulturelle aldersgrensen for akseptabel fratredelse i idrettsfaget mot 60 års alderen, og kanskje enda seinere. Dermed blir det med utgangspunkt i aldringsteori vanskelig å forklare hvorfor de norske lærerne faktisk i snitt er ti år yngre enn sine danske kollegaer. En mulig forklaring kan være mangel på profesjonskoder i faget. (Kougioumtzis, 2006) Det er ikke usannsynlig at i den videregående skolen er profesjonskodene tydeligere noe som kan være årsaken til at lærere i den danske gymnasieskolen, holder i snitt ut minst ti år mer enn norske kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

Faktorer som ikke ser ut til å være noe problem for kroppsøvingslærerne, er deres rolle i organisasjonen (kap. 3.4.3), mellommenneskelige forhold på jobben (kap. 3.4.3),

organisasjonsmessig struktur og klima (kap. 3.4.5) og hjem - arbeid konflikter (kap. 3.4.6). Det store flertallet mener at faget er morsomt å undervise i, at det ikke lett blir kjedelig å undervise i faget og at de fleste elevene liker faget. De to første påstandene viser da også signifikant sammenheng med trivsel.

Ser vi på resultatene i forhold til Fullers lærerbekymringskala (kap 3.5) domineres lærerne i denne undersøkelsen av det Fuller kaller bekymringer angående arbeidsoppgaver, (f. eks mangel på materiell i forhold til instruksjon og det å arbeide med for mange elever hver dag) og bekymringer angående elevene. I følge Fuller (1970), George (1978), Wendt et al (1981) og McBride et al (1986) var lærernes største bekymringer mangel på evne til å påvirke elevene.

Dette finner vi også støtte for i denne undersøkelsen der blant annet det å gi oppgaver til elever som ikke deltar, og at man har mange elever i klassen av mange lærere oppleves som et relativt stort problem. Lærerne mener også at det er viktig at de elevene som ikke deltar, må ha arbeidsoppgaver. I tillegg mener en stor del at det er viktig med stramt organiserte timer, og at det kan være vanskelig å undervise elever som er i dårlig fysisk form. Faktor 2.1 som innbefatter disse i tillegg til flere forhold ved elevene viser da også signifikant sammenheng med trivsel. (kap 9.1 og 11.1)

I forhold til Heim og Klimeks (1999) undersøkelse (kap 3.5) finner vi kun støtte for at utilstrekkelige romløsninger oppleves som et problem blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen. (tabell 6.1) Vi finner også noe støtte for at mangel på disiplin, motivasjons og karaktersettingsproblemer, og at samarbeid med andre lærere kan oppleves som et problem. Stor arbeidsbelastning oppgis ikke som et problem blant norske kroppsøvlingslærere, men det er en signifikant sammenheng mellom faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning” i jobben og trivsel. De lærerne som trives best, opplever dette minst problematisk. (kap 9.1 og 11.1)

Vi ser at de tre faktorene lærerne mener kan forbedres for å øke trivselen som er rangert høyest, er flere kurs i aktiviteter, mer og bedre utstyr, (tabell 6.13)

I forhold til Næss (1998) sin undersøkelse blant kroppsøvlingslærere finner vi støtte for at lærerne faglig opplever stagnasjon på grunn av mangel på videreutdanning, og at dette er et

område de mener kan bedres for å øke trivselen. Det er ingen funn i denne undersøkelsen som bekrefter at kroppsøvlingslærerne opplever at de er isolert fra andre lærere eller at faget har lav status blant andre lærere. Derimot så mener de aller fleste som vi har sett, at det er morsomt å undervise i faget, og de aller fleste lærerne er sterkt uenig i påstanden om at faget har lav status blant andre lærere. Det er signifikant sammenheng mellom trivsel og opplevelsen av at mer fokus på fysisk aktivitet har økt fagets status.

Når det gjelder lærernes fysiske form er resultatene noe delt. På den ene siden oppgir lærerne at deres fysiske form eller alder ikke er noe problem i forhold til det å undervise i faget. På den andre siden derimot sier de at det er viktig å være i fysisk god form og at de ønsker å kunne trene i arbeidstida for å opprettholde eller bedre den fysiske formen. Det er signifikant sammenheng mellom de som bedriver egentrening, og som både trives godt og regner det som sannsynlig at de underviser i faget om fem år. Dette samsvarer godt med Christensen (2001) sine funn der fysisk forfall viser stor sammenheng med faglig identitet og sosial posisjon i faget.

Når det gjelder lærernes rekruttering fra idretten som et problem (Næss 1998), finner vi ingen støtte for det i denne undersøkelsen. Det er faktisk slik at de lærerne med idrettslig bakgrunn oppgir at de i mindre grad opplever at de ikke behersker alle aktivitetene og at de ikke behersker ”nye” idretter, enn de som ikke har idrettslig bakgrunn. Vi finner i tillegg sammenheng mellom idrettslig bakgrunn og i hvilken grad man opplever det som vanskelig å planlegge og organisere undervisningen, og å få elevene med på nye aktiviteter. De fleste kroppsøvlingslærerne er enig i at det er viktig med idrettslig bakgrunn for å undervise i faget. Det er sammenheng i modellen mellom sannsynligheten for å forsette som kroppsøvlingslærer, og det at lærerne mener det er viktig med idrettslig bakgrunn. Det er også signifikant sammenheng mellom sannsynligheten for å fortsette og idrettslig bakgrunn i en bivariat korrelasjonsanalyse. Christensen (2001) fant da også at idrettslærerne vektla egne idrettslige ferdigheter stor betydning i forhold til den daglige idrettsundervisningen. Det å ha gode idrettslige ferdigheter gir idrettslæreren selvtillit og respekt fra elevenes side, og gjør undervisningen i faget lettere. Samtidig argumenterer hun for at idrettslærerne bør tilegne seg en alternativ pedagogikk der de kroppslige ferdighetene nedtones og bruk av andre undervisningsmetoder fremelskes. Dette gjelder nok også i stor grad for norske kroppsøvlingslære.

14.2 Teoretiske forklaringer på trivsel og sannsynligheten for å fortsette som kroppsøvingslærer.

Sett i forhold til utbrenthetsteori kan arbeidsbelastning være en kilde til utbrenthet (kap3.6). Blant kroppsøvingslærere har vi sett at mangel på tid til å jobbe med faget har vært en viktig kilde i forhold til utbrenthet. (Austin 1981, Danyleuk 1993a, Danyleuk 1993b, Williamson 1993, Smith, og Wai Leng 2003) Vi ser at også lærerne i denne undersøkelsen oppgir at mangel på timer oppleves problematisk og at flere timer pr uke, og mer og bedre utstyr kan øke trivselen. Dette kombinert med at man mangler utstyr for å gjennomføre undervisningen, og at man har mange elever i klassen er helt klart med på å øke arbeidsbelastningen. Det er også signifikant sammenheng både mellom faktor 2.1 "elevene" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning", og de avhengige variablene trivsel og sannsynligheten for å fortsette. Vi vet at lærerne er opptatt av å gi elevene progresjon ettersom dette øker motivasjonen og de mener det er viktig å gi alle elevene arbeidsoppgaver. I tillegg opplever de faget som krevende å undervise i, og de mener det er viktig med stramt organiserte timer. Med bakgrunn i dette er det klart at muligheten for at arbeidsbelastningen kan føre til emosjonell utmattelse er tilstede. (Maslach 1982, Maslach and Jackson 1986) To av de viktigste årsakene for at de seks lærerne som ble intervjuet sluttet å undervise i faget, var da også mangel på utstyr og manglende kompetanse.

Mangel på kontroll kan føre til utmattelse, kynisme og ineffektivitet. (Maslach and Leiter 1997) Igjen er store klasser, mangel på utstyr og penger, og få timer i faget med på å øke følelsen av at man mangler kontroll. Kombinert med at man mener det er viktig med progresjon og at alle elevene har arbeidsoppgaver (noe som er mer problematisk å få til dersom man mangler utstyr og ressurser) kan dette føre til at lærerne opplever seg underlagt sine omgivelser og ikke har styring med egen arbeidssituasjon. Dette fører til i følge Glass and Knight (1996) at kroppsøvingslærere blir en risikogruppe i forhold til utbrenthet. Vi har sett tidligere i analysen av seksjon 4 "tiltak" at bedre utstyr, mer utstyr, mer utdanning og flere kurs i aktiviteter oppgis som viktig for å øke trivselen både blant de lærerne som trives dårligst, de som ikke regner med å undervise i faget om fem år og blant de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene. (tabell 12.1, 12.2 og 12.3). Dette var også noe som ble poengtert av de lærerne som har sluttet å undervise i faget. Dette er det Kougioumtzis (2006) betegner som svake ytre rammer i kroppsøvingslærernes profesjonskoder. På samme måte som blant de Svenske idrettslærerne på høyere klassetrinn

ser det ut til at mangel på profesjonalitet også er et karakteristisk trekk ved de Norske kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen. I tillegg til svake ytre rammer kan det se ut til at også norsk skole karakteriseres av en svak ytre klassifisering ettersom de lærerne som trives dårligst og ikke ser for seg å undervise i faget om fem år, oppgir at for å øke trivselen ønsker de en fagperson å snakke med og at samarbeidet med kroppsøvingslærerne bør bli bedre. Dette på tross av at lærerne oppgir at de ikke opplever at fagets status er spesielt lavt blant kollegaer og ledelsen. Den indre klassifiseringen som kjennetegnes ved i hvilken grad elevene dominerer over hverandre eller deltar på like vilkår er vanskelig å si så veldig mye om i denne undersøkelsen. Derimot kan man muligens si noe om pedagogikkformen som kan se ut til å være usynlig, ved at kriterier for karaktergivning er diffuse og at lærerne opplever at det er vanskelig å sette karakterer på elevene.

Vi har i kapittel 3.5 sett at disiplinproblemer, motivasjonsproblemer og opplevde umulige krav i læreplanen har vist seg å ha sammenheng med utbrenthet blant kroppsøvingslærere, både i forhold til emosjonell utmattelse, kynisme og redusert faglig ytelse (Heim og Klimek 1999) De tre faktorene kroppsøvingslærerne opplevde som mest problematisk var:

1. Forhold angående utstyr og ressurser, noe som gjør det vanskeligere å gjennomføre det som står i læreplanene.
2. Forhold ved elevene.
3. Forhold angående læreplanen.

Opplevelsen av disse problemene gjør helt klart sitt til at sjansen for at kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen både kan bli emosjonelt utmattet, kyniske og oppleve at redusert faglig ytelse er til stede. Vi vet også at mer og bedre utstyr er nevnt som to av de tre viktigste faktorene for å bedre trivsel. I tillegg har vi sett at det er sammenheng mellom trivsel, og faktor 2.1 ”elevene” og 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”.

Når det gjelder utilstrekkelig belønning som årsak til utbrenthet oppgir både de lærerne som ikke regner med å undervise om fem år, og de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene at bedre lønn kan være med å øke trivselen. Lærerne opplever at det er morsomt å undervise i faget, de opplever at elevene liker faget og oppgir ikke organisasjonsmessige forhold som spesielt viktig for å øke trivselen. Samtidig oppgir de at de føler stor frihet til å planlegge egen undervisning, de opplever ikke seg selv som for gammel, eller i for dårlig fysisk form til å undervise i faget, og føler heller ikke spesielt stort sprik

mellom ambisjoner og muligheter. Dette er viktig for å unngå opplevelse av utbrenthet (Deci and Ryan 1985), (Maslach and Leiter 1997) Dette bekreftes ved at det er en sammenheng mellom sannsynligheten for å fortsette og faktor 2.9 ”alder og fysiske ferdigheter/ form”. (figur 11.2) Dette er også noe Christensen (2001) påpeker i sin undersøkelse. Hun fant at 4 av 5 idrettslærere hadde få eller ingen problemer med kroppslig slitasje. Det var heller ingen sammenheng mellom opplevd kroppslig forringelse og vurdering av egne faglige kvalifikasjoner.

Konflikter i arbeidsgrupper og mangel på samarbeid med kollegaer tapper energi hos arbeidstakere, og kan føre til utbrenthet. (Maslach and Leiter 1997, Heim and Klimek 1999) Dette oppleves tydeligvis ikke som det største problemet for kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen, men vi ser blant annet at mer samarbeid mellom kroppsøvingslærere oppgis hos enkelte som et tiltak for bedre trivselen.

Mangel på felleskap har vi sett ikke er det største problemet blant lærerne i denne undersøkelsen. Organisasjoner der medlemmene ikke samhandler, er mer sårbare for konflikter mellom de ansatte. Fellesskap er kosteffektive, mens konflikter tar tid. (Maslach and Leiter 1999). Heim og Klimek (1999) fant signifikant sammenheng mellom alle tre faktorene for utbrenthet og problemer mellom kollegaer.

Mangel på rettferdighet i forhold til lønn kan muligens være et problem ettersom bedre lønn blir nevnt som en av fem tiltak for å øke trivselen blant de lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år og de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene. (tabell 12.2 og 12.3).

Verdikonflikt mellom egne ambisjoner og ressursene som gjør det mulig å gjøre en god jobb, er ofte grunnlag for å brenne ut i jobben. (Maslach and Leiter 1997) Vi har sett at lite penger til transport, elevene mangler utstyr og utslitt gymsal er de største enkeltproblemerne lærerne opplever. Dette i tillegg til få timer i faget og mange elever i klassen er helt klart en indikasjon på at lærerne kan oppleve en verdikonflikt mellom hva som forventes at man skal gjøre, og det som er praktisk mulig å gjennomføre. Dette støttes av at de enkeltfaktorene lærerne mener er viktigst å forbedre for å øke trivselen er: mer utstyr, bedre utstyr, noen som kan holde orden på utstyret og flere timer pr. uke.

Dette er noe av det samme som ligger i "Conservation of resources" teorien til Hobfoll, Freedy og Shirom (Hobfoll 1989, Hobfoll and Freedy 1993, Hobfoll and Shirom 1993) (kap.2.6) Stress oppstår når man opplever å få mindre ressurser, mister dem man har eller mislykkes i å oppnå nye etter å ha investert de man hadde. (Lee and Ashforth 1996, Cooper et al 2001) De samme problemene som er nevnt i avsnittet ovenfor, vil også helt klart være med på å gi lærerne en opplevelse av en nedadgående spiral der de mister energi for å gjøre en god nok jobb.

Vi har sett i kapittel 3.6.1 at Cordes og Dougherty (1993) delte forhold som har sammenheng med utbrenthet, inn i tre kategorier: individuelle, jobb og organisasjonsmessige.

På individ nivå er kjønn muligens den faktoren det er mest forsket på i forhold til utbrenthet. Nyere forskning har ikke påvist sammenheng mellom kjønn og utbrenthet. (Burke and Richardsen 1992, Pretty et al 1992, Leiter and Harvie 1996, Mykletun et al 1998, Mykletun 2002) Kjønn viser seg heller ikke i dette studiet å være en forklaringsvariabel. Dette til tross for at andelen kvinnelige kroppsøvingslærere synker radikalt med alderen.³² (kap 5.10)

Noen få studier har funnet en sammenheng mellom alder og utbrenthet. Det er da påvist en sammenheng som tilsier at yngre arbeidstakere i større grad blir utbrent, med unntak av lærere. (Schaufeli and Bunk 1996, Maslach et al 1996, Mykletun 2002) Dette er blitt forklart med at økende arbeidserfaring reduserer sjansen for utbrenthet. Blant kroppsøvingslærere er det ikke funnet noen statistiske sammenhenger mellom personlige demografiske karakteristika og utbrenthet. (Danyleuk 1993b, Fejgin 1995, Smith og Wai Leng 2003)

I denne undersøkelsen viser det seg å være sammenheng mellom den avhengige variabelen trivsel, og i hvor stor grad man er fysisk aktiv på fritida. Det er ingen sammenheng mellom trivsel og alder. Christensen (2001) peker på i sin undersøkelse at idrettsutøvelse fungerer som en vesentlig og nødvendig del av forberedelsen til idrettsundervisningen. Videre skriver hun at idrettslærere i høy grad verdsetter og identifiserer seg med det å være i god fysisk form, der den kroppslige overlegenhet er en avgjørende faktor for å oppnå faglig stolthet og status. I tillegg er det å dyrke idrett helt sentralt for forståelsen av idrettslærerens faglige identitet. Dette blir på mange måter bekreftet i denne undersøkelsen.

³² Signifikant sammenheng på 0.01 nivå mellom kjønn og alder.

Det er en signifikant sammenheng mellom den avhengige variabelen sannsynligheten for å fortsette, og de uavhengige variablene alder, utdanning og antall barn mellom 6-16 år. Her viste det seg at de yngste lærerne (under 50 år), de med høyest utdanning og de med barn i skolepliktig alder, mente det var stor sannsynlighet for at de underviste i faget om fem år. Dette i motsetning til de eldste lærerne, uten barn fra 6-16 år og med minst utdanning i faget. Sett i forhold til alderssammensetningen på lærerne er det helt klart et sprik her ettersom vi vet at 2/3 av lærerne slutter å undervise i faget allerede før fylte 40. (kap 5.10)

Lee og Ashforth (1996) fant en negativ sammenheng mellom kynisme, jobbtrivsel og jobbforpliktelse. Cordes og Dougherty (1993) påviste at høy grad av utbrenthet fører til redusert trivsel, mens O'Driscoll et al (1992) fant at det var det motsatt, slik at mangel på trivsel førte til utbrenthet.

Dersom man tenker seg at høy grad av utbrenthet fører til redusert trivsel må vel resultatene i denne undersøkelsen være en god indikator for at kroppsøvingslærerne ikke er i faresonen for å bli utbrent, ettersom kun 14 lærere (2,5 %) har svart at de trives dårlig eller meget dårlig. På den andre siden er det 49 % som svarer at de trives meget bra som kroppsøvingslærer. Vi ser i tillegg at det er en signifikant sammenheng mellom de som har vurdert å slutte, og de som trives dårlig.

Mangel på mestringsfølelse i jobben kan også føre til utbrenthet særlig knyttet mot emosjonell utmattelse. (Burke and Richardsen 1993, Burisch 1993, Wright and Bonett 1997, Mykletun 2002) Det viser seg i denne undersøkelsen at det er en signifikant sammenheng mellom faktor 2.1 "elevene"³³ og trivsel. Det å mestre forholdet til elevene og gi elevene utfordringer fører til økt trivsel. Lærerne oppgir også at de føler at de har mangel på utdanning og ikke behersker idrettene godt nok. Særlig gjelder dette "nye" idretter.

Lærernes høye ambisjoner om hva de vil oppnå med elevene kan også føre til utbrenthet (Meier 1983, Næss 1998, Mykletun 2002) Sterk indre motivasjon hos lærerne og stor involvering i jobben øker risikoen for å bli utbrent (Freudenberger and Richelson 1990) I

³³ Umotiverte elever, mange elever som ikke deltar, elevene er i dårlig fysisk form, stort sprik mellom elevene, vanskelig å få med elevene på nye aktiviteter, mangel på oppgaver for de som ikke deltar, elevene har manglende idretts erfaring, disiplin problemer, manglende progresjon hos elevene og vanskelig å differensiere undervisningen

seksjon 2 ”egen undervisning” kommer dette inn under faktor 2.2 ”planlegging og organisering”, som ikke viser noen sammenheng med verken trivsel eller sannsynligheten for å fortsette.

Næss (1998) nevner også at kroppsøvingslærernes rekruttering fra idretten kan være en årsak til for store forventninger i forhold til hva man ønsker å oppnå hos elevene. Idrettslig bakgrunn viser ingen sammenheng med trivsel og sannsynligheten for å fortsette i de fem modellene som er analysert. Derimot er det signifikant sammenheng mellom idrettslig bakgrunn og oppfattelsen av egen kompetanse (faktor 2.3 ”læreren”, tabell 9.4) Vi har også sett at det er sammenheng mellom det å ha drevet med konkurranseidrett og hvordan man svarer på påstanden om at det er viktig med idrettslig bakgrunn som kroppsøvingslærer (tabell 10.10). Det er også positiv sammenheng mellom den uavhengige variabelen ”det er viktig med idrettslig bakgrunn” og sannsynligheten for å fortsette som kroppsøvingslærer. Dermed ser det ut til at det å ha idrettslig bakgrunn på et visst nivå, påvirker vårt syn på at det er viktig med idrettslig bakgrunn for å undervise i faget som igjen fører til, at man i større grad regner med å forsette å undervise i faget. Dette er sammenfallende med Christensen (2001) sine funn. Hun oppsummerer at idrettslærere tillegger egne ferdigheter stor betydning i forhold til den daglige undervisningen. Det å ha gode idrettslige ferdigheter gir kroppsøvingslæreren selvtillit og respekt fra elevene. I tillegg oppleves undervisningen lettere når man selv har gode ferdigheter.

Næss (1998) fant at kroppsøvingslærerne var teknisk-rasjonelt orientert, og hadde sterk fokus på å være i fysisk god form for å gjennomføre jobben sin. Dette fokuset resulterte ofte i at de så på seg selv som uegnet til å undervise i faget, særlig gjaldt dette når de opplevde at de var i dårlig fysisk form, var skadet, var syke eller i sammenheng med aldring. Næss sier i sin avhandling at vi trenger alternative historier om kroppsøvingslærere. Christensen (2001) fant også at idrettslærere i høy grad verdsetter og identifiserer seg med det å være i god fysisk form, og at kroppslig overlegenhet er en avgjørende faktor for oppnåelse av faglig stolthet og status. Funn i denne undersøkelsen støtter bare delvis dette. Lærernes oppfatning av at det er viktig å være i god fysisk form er rangert som nr. 12 over påstander om faget kroppsøving, og viser ingen signifikant sammenheng med verken trivsel eller sannsynligheten for å fortsette. På den andre siden er et av tiltakene lærerne oppgir som viktig for å øke trivselen at de ønsker å kunne trene i arbeidstida. Christensen (2001) sier at fysisk forfall kan være kilde til minst to strategier. Den ene er å vedlikeholde den fysiske formen, mens den andre er å redefinere

idrettslærerrollen ved at ikke-vitalitetsbegrunnede kompetanser oppprioriteres og utvikles. Ser vi på de norske kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen kan det se ut til at den første strategien i stor grad er dominerende. Lærerne er opptatt av å beherske aktivitetene og være i god fysisk form. Særlig er dette fremtredende blant de lærerne som hadde sluttet å undervise i faget. De fleste av disse oppgir at mangel på kompetanse særlig i forhold til aktiviteter var et problem. Her har vi helt klart et arbeid å gjøre ved å gi studenter som utdannes til kroppsøvlingslærere, alternative måter å undervise på slik at de fysiske ferdighetene og fysisk form ikke i like stor grad er avgjørende for deres trivsel og opplevelse av å mestre undervisningssituasjonen.

Mestring kan både defineres som en sammenheng på individ- og jobbnivå. Vi har tidligere sett i kap 3.6.1 at Mykletun (2002) fremholder at det å gi elevene læring, mestre klasseromssituasjonen, organisasjonen, utløse ressurser og mestre forholdet til elevene er de viktigste bufferne for å unngå utbrenthet hos lærere. Lærerne i denne undersøkelsen opplever at lite utstyr og små ressurser er et problem, vi har også sett at det er en sammenheng mellom de uavhengige variablene faktor 2.1 "elevene" og faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning" og den avhengige variabelen trivsel. Det blir derfor viktig å hjelpe lærerne til å mestre forholdet til elevene, redusere opplevelsen av faget er fysisk og psykisk belastende å undervise i, og ikke minst å utløse ressurser slik at hver enkelt lærer kan bedre sin undervisning. Når det gjelder forholdet til elevene er det blant annet snakk om å motivere umotiverte elever, få de elevene som ikke deltar, til å delta, bedre elevenes fysiske form og ferdigheter, og å takle disiplinproblemer.

Organisasjonsmessige sammenhenger som årsak til utbrenthet, kan være lite fleksible og rigide organisasjoner (Gaines and Jermier 1983, O'Driscoll and Schubert 1988) eller mangel på støtte fra ledelsen, medarbeidere og klienter. (Jackson et al 1986, Eastburg et al 1994, Schaufeli and Buunk 1996, Lee and Ansforth 1996) Kougioumtzis (2006) betegner dette som svak ytre klassifikasjon. Lærerne i denne undersøkelsen oppgir at manglende samarbeid med andre lærere, mangel på støtte fra ledelsen, liten sosial kontakt med andre lærere og liten status blant de andre lærerne ikke oppleves som store problemer. Samtlige av disse har en middelvei lavere enn 2 (2 =i liten grad vanskelig). Faktor 2.2 "planlegging og organisering" viser i tillegg ikke signifikant sammenheng i regresjonsanalysen med de to avhengige variablene; trivsel og sannsynligheten for å fortsette å undervise i faget. På den andre siden så er det signifikant sammenheng på 0,01 nivå mellom de påstandene som er listet opp ovenfor, og trivsel og sannsynligheten for å fortsette når vi kjører en bivariat korrelasjonsanalyse

mellom variablene. Her ser vi en klar sammenheng som tilsier, at de som opplever disse variablene som problematiske, også trives dårligere og oppgir at det er liten sannsynlighet for at de fortsatt underviser i faget om fem år. Vi har også sett at de lærerne som trives dårligst oppgav at en fagperson å snakke med kan øke trivselen, og at de som ikke regner med å undervise i faget om fem år, i tillegg nevner at mer samarbeid mellom kroppsøvingslærerne kan bedre deres trivsel. Dette bekrefter tidligere forskning om at støtte fra ledelsen og andre i organisasjonen er med på å redusere sjansen for utbrenthet.

Cherniss (1980) Golembiewski et al (1996) og Mykletun (2002) har alle forklart utbrenthet med blant annet at de krav som stilles i jobben, ikke samsvarer med de forventninger og kompetansen til arbeidstakerne. Faktor 2.3 "læreren"³⁴ viser da også signifikant sammenheng med både trivsel og sannsynligheten for å fortsette. Lærerne oppgir i tillegg at mangel på kurs, at skolen ikke betaler vikar i forbindelse med videreutdanning og at mangel på videreutdanning til en viss grad oppleves problematisk (alle disse ligger blant de 20 mest oppgitte problemene med et gjennomsnitt høyere enn 2,55). På den andre siden så er lærerne i seksjon 3 "kroppsøvingsfaget generelt" lite enig i at utdanningen er lite relevant. (tredje sist)

Ser vi på hvilke tiltak lærerne mener bør iverksettes for å trives bedre så er flere kurs i aktiviteter og mer utdanning viktig både hos de lærerne som trives dårligst, de som regner med å ikke undervise i faget om fem år, de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene og de lærerne som faktisk har sluttet å undervise i faget. (tabell 12.2, 12.2 og 12.3)

14.3 Modererende faktorer mellom stress og arbeidsbelastning hos kroppsøvingslærere

Hvilke faktorer kan være med på å moderere forholdet mellom stress og arbeidsbelastning hos kroppsøvingslærere? I teorien (kap. 3.7) har vi sett at disse kan deles i tre; personlige, situasjonsbestemte og sosiale faktorer. Cooper et al (2001) konkluderer med at forskning på personlighetsvariabler viser svært varierende resultat. Den situasjonsbestemte faktoren som har fått størst oppmerksomhet som moderator, er oppfattet kontroll over arbeidsmiljøet. (Cooper et al 2001) I forhold til Karasek (1979) vil en lærerjobb være en jobb med høye krav

³⁴ Faktor 2.3 "læreren" består av variablene manglende utdanning, jeg har manglende idrettserfaring, mangel på videreutdanning og få kurs i faget.

som fører til, et høyt nivå av psykologisk belastning. I den grad man har kontroll over arbeidssituasjonen kan man kalle dette en aktiv jobb, men dersom man føler at man ikke har kontroll blir dette en høybelastningsjobb. (Spector 1986, Scahubroeck and Marrit 1997)

I en lærerjobb er det en rekke faktorer læreren kan tenke seg å ha kontroll over, det kan for eksempel være elevene, timeplanlegging, planlegging av timene, det å beherske aktivitetene, utstyr og anlegg. Vi har sett at de faktorene som viser sammenheng med trivsel, er faktor 2.1 ”elevene” der problemer i forhold til elevene ofte kan oppleves som mangel på kontroll, faktor 2.3 ”læreren” og faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”. Vi har også sett at de problemene lærerne opplever som størst i forhold til det å undervise i kroppsøving, samtlige omhandler ting det er vanskelig for læreren alene å gjøre noe med. Det er mangel på utstyr, lite penger til transport, elevene mangler utstyr, utslitt gymsal, stort sprik mellom elvene (kan man nok gjøre noe med), mangel på oppgaver for de som ikke deltar (kan man også gjøre noe med), få timer i faget og mange elever i klassen. Dersom lista domineres i for stor grad av ting man opplever å ikke ha kontroll over, har vi sett at muligheten for å brenne ut helt klart er tilstede.

Sosial støtte kan være med å moderere opplevelsen av stress i jobben (House 1981, Fenalson and Beehr 1994, Winnubst and Schabracq 1996, Lim 1996, Cooper et al 2001) Dette kan være støtte fra ledelsen, familie, venner og kollegaer. (Russel et al 1987, Greenglass et al 1995, Greenglass et al 1996) Vi har tidligere sett at mangel på støtte fra andre lærere og ledelsen ikke er oppgitt som noe stort problem, blant kroppsøvingslærerne. Faktorene i seksjon 2 ”egen undervisning” som omfatter støtte, viser ingen sammenhenger med de avhengige variablene. Derimot har vi sett at de lærerne som trives dårligst, oppgir at det å ha en fagperson å snakke med kan bedre deres trivsel. De lærerne som ikke ser for seg å undervise i faget om fem år, oppgir at både det å ha en fagperson å snakke med og mer samarbeid mellom kroppsøvingslærerne kan bedre deres trivsel.

14.4 Mestringsstrategier hos kroppsøvingslærere

Stressmestringsstrategier blir ofte delt i to, organisasjonsmessige og individuelle. Travers og Cooper (1996) fant at de mest populære mestringsstrategiene blant lærere var å ha stabile sosiale forbindelser, ta opp problemer når de oppstår, bruke hjemmet som tilfluktsted og langtidsplanlegging. Nias (1989), Kelchtermans (1999) og Næss (1998) fant at en vanlig strategi blant lærere var å ha en parallell karriere ved siden av jobben. For kroppsøvingslærere er det ofte vanlig å være trener på fritida. Dette bekreftes bare delvis av lærerne i denne undersøkelsen. 62 % av lærerne har hatt en trenerjobb ved siden av lærerjobben, men de fleste har sluttet med det etter hvert. Det er ikke mer enn 26 % som fortsatt har en trenerjobb på siden av lærerjobben. Brukt som uavhengig variabel, er det signifikant sammenheng mellom det å ha, eller ha hatt trenerjobb og sannsynligheten for å fortsette å undervise i faget. Går vi litt inn i materialet ser vi at i tillegg til den direkte sammenhengen er det en indirekte sammenheng som tilsier at de lærerne, som opplever at alder og fysiske ferdigheter/form i mindre grad er problematisk, ofte har trenerjobb ved siden av lærerjobb. (figur 11.2)

En strategi som muligens blir brukt av kroppsøvingslærerne, er å slutte å undervise i faget. Dette er en vanlig strategi i følge Vandenberghe og Vanoost (1996) og Kelchtermans (1999). Etersom flertallet av lærerne i denne undersøkelsen er yngre enn 40 år, kan det faktisk se ut til at dette er en strategi som i stor utstrekning blir benyttet av kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Vi har tidligere sett at denne strategien blant kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i Norge inntreffer minst ti år tidligere enn den gjør blant danske gymnasielærere.

Fysisk aktivitet har vist seg å ha positiv effekt på angst og psykososiale indikatorer (Petruzello et al. 1991, McDonald and Hodgdon 1991, Mutrie and Biddle 1995, Martinsen 2002), depresjoner (North et al 1990, Martinsen 2002), selvoppfattning og selvbilde, (Gruber 1986, McDonald and Hodgdon 1991,) oppfattet egen kompetanse (self-efficacy) og selvtilit (Biddle 1994, McAuley et al. 2001) og på stressreaksjoner (Crews and Landers 1987, Mutrie and Biddle 1995). Det viser seg at blant kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene er det sammenheng mellom den uavhengige variabelen ”egentrening” og den avhengige variabelen ”trivsel”. De lærerne som trente 3 ganger eller mer i uka, trivdes bedre enn de som trente mindre enn tre ganger.

Mulligan (1989), og Travis og Cooper (1996) påviste en positiv relasjon mellom tidsplanlegging og stressmestring. Faktor 2.2 ”planlegging og organisering” i seksjon 2 ”egen undervisning” viste ingen signifikant sammenheng med de to avhengige variablene ”trivsel” og ”sannsynligheten for å fortsette”. De påstandene som gjelder planlegging i seksjon 2 ”egen undervisning”, ”planlegging tar for mye av fritida”, ”manglende planlegging fra min side” og ”vanskelig å planlegge” er rangert på 37., 38. og 39. plass av de 54 problemene som er listet opp, alle med et gjennomsnitt lavere enn 1,81.(2=i liten grad vanskelig) Det ser med andre ord ikke ut til at dette er et stort problem blant kroppsøvlingslærerne.

I seksjon 3 ”kroppsøvlingsfaget generelt” har vi sett at påstanden; det er viktig med planlegging i kroppsøving er rangert på 2. plass av lærerne med et gjennomsnitt på 4,2 (4=viktig) og ”det er viktig med stramt organiserte timer” kommer på en 11. plass av 25 påstander. Vi ser også i figur 10.2 og 10.3 at lærernes opplevelse av hvor krevende det er å undervise i kroppsøving viser signifikant sammenheng både med sannsynligheten for å fortsette og trivsel. De som opplever det krevende, regner i mindre grad med at de kommer til å fortsette i forhold til de som ikke opplever det krevende. Opplevelsen av om det er krevende å undervise viser også sammenheng med utdanning. De med mest utdanning opplever det som mindre krevende, enn de med lite utdanning.

15.0 Oppsummering

På lik linje med tidligere undersøkelser viser det seg at kroppsøvlingslærerne i denne undersøkelsen er relativt unge og at menn dominerer gruppa. 64 % av lærerne er 40 år eller yngre, og 64 % er menn.

Trivsel nevnes ofte som en nøkkelfaktor i forhold til både utbrenthet og jobbytte. Det er i denne undersøkelsen sett på hvor godt lærerne rapporterer at de trives med å undervise i kroppsøving, og hvor stor sannsynlighet det er for at de underviser i faget om fem år.

Det er kjørt regresjonsanalyser for å se i hvilken grad lærernes bakgrunn, opplevde problemer og lærernes holdninger til faget forklarer trivsel og sannsynligheten for å fortsette.

Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene opplever i liten grad problemer ved å undervise i faget. Av i alt 54 problemer som er listet opp, viser det seg at de problemene som peker seg ut som mest problematisk, er lite penger til transport, elevene mangler utstyr og utslitt gymsal.

De neste problemene på lista er stort sprik mellom elevene, mangel på oppgaver for de som ikke deltar og få timer i faget. Blant de lærerne som trives dårligst, oppgis som mest problematisk: Mange elever som ikke deltar i undervisningen, stort sprik mellom elevene, få kurs i faget og mangel på videreutdanning. De fem forholdene lærerne opplever minst problematisk ved å undervise i faget er at faget har liten status blant andre lærere, at undervisningen er fysisk tung, at de har mindre sosial kontakt med andre lærere, at de opplever seg selv som for gammel til å undervise i faget, og frykt for å skade seg.

Etter å ha kjørt en faktoranalyse på samtlige påstander om opplevde problemer ble det dannet 10 faktorer. Faktor 2.5 ”utstyr og ressurser³⁵” var den faktoren som opplevdes mest

³⁵ Faktor 2.5 ”utstyr og ressurser består av: ingen holder orden på utstyret, mange brukere av anleggene og utslitt gymnastikksal

problematisk, med faktor 2.1 ”elevene³⁶” på andre plass. Nederst kom faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning³⁷” som minst problematisk

Lærernes oppfatninger av kroppsøving som fag er meget positive. De fem øverste rangerte oppfatningene er at det er morsomt å undervise i kroppsøving, det er viktig med planlegging i faget, progresjon skaper motivasjon, kroppsøving er et fag de fleste liker og at det er viktig med utdanning for å undervise i faget. Nederst på lista er det fire oppfatninger som skiller seg ut, det er at lærerne ikke oppfatter det mer krevende å undervise kroppsøving i forhold til andre fag, at utdanningen ikke er lite relevant, at det ikke fort kan bli kjedelig å undervise i faget og de mener ikke at eldre lærere ikke bør undervise i faget.

Lærernes oppfatning av hva som er viktig for å trives bedre, som kroppsøvingslærer, viser stort sammenfall med opplevde problemer. De fem tiltakene lærerne mener er viktigst for å øke trivselen er; flere kurs i aktiviteter, mer utstyr, bedre utstyr, noen som kan holde orden på utstyret og flere timer pr. uke. Det er liten forskjell på hva disse lærerne oppgir som viktige, og det de lærerne som trives dårligst, de som ikke regner med å undervise i faget om fem år og de som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene oppgir. Forskjellen er at den sistnevnte gruppa også tar med mer utdanning som et viktig moment for å trives bedre. Nederst på denne lista kommer; mer konkrete læreplaner, jeg må bli bedre til å planlegge undervisningen, lærebøker til elevene, bedre til å organisere undervisningen og færre brukere av anleggene.

Trivselen blant kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen er høy. Hele 97,5 % av lærerne oppgir at de trives bra (48,5 %) eller meget bra (49 %) med å undervise i kroppsøving. De fleste lærerne (87 %) oppgir i tillegg at de regner det som sannsynlig (44 %), eller svært sannsynlig (43 %) at de fortsatt underviser i faget om fem år.

De bakgrunnsvariablene som viser signifikant sammenheng med trivsel, er hvor ofte man trener i uka, hvor mange undervisningstimer kroppsøving man har i uka, utdanning og om man har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene. De som trener tre

³⁶ Faktor 2.1 ”elevene består av: Umotiverte elever, mange elever som ikke deltar, elevene er i dårlig fysisk form, stort sprik mellom elevene, vanskelig å få elevene med på nye aktiviteter, mangel på oppgaver for de som ikke deltar, elevene har manglende idrettserfaring, vanskelig å organisere undervisningen, disiplin problemer, manglende progresjon hos elevene og vanskelig å differensiere undervisningen.

³⁷ Faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning” består av: Blir sliten i hodet etter ei økt, stør, og fysisk tung undervisning.

ganger eller mer, trives bedre enn de som trener mindre enn tre ganger. De lærerne som underviser mer enn tre timer i uka trives bedre enn de som underviser tre eller mindre, de lærerne uten eller med bare 15 studiepoeng idrettsutdanning trives dårligst og de lærerne som har vurdert å slutte, trives dårligere enn de som ikke har vurdert å slutte. 74 lærere (14 %) har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene. Det vil si at selv om lærerne har vurdert å slutte så oppgir de likevel at de trives bra. 49 av de som har vurdert å slutte, trives bra, 14 trives meget bra og 11 trives dårlig.

Det er tre faktorer i forhold til opplevde problemer med å undervise i faget kroppsøving som viser signifikant sammenheng med trivsel. Det er faktor 2.1 ”elevene”, faktor 2.3 ”læreren”³⁸ og faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning”. Det var en signifikant sammenheng mellom de lærerne som oppgav høyest trivsel, og fravær av problemer angående disse tre faktorene. De lærerne som trivdes bra eller dårlig, oppgav oftere at dette var faktorer som var problematiske.

De oppfatninger av faget kroppsøving som viser sammenheng med trivsel er følgende. De lærerne som trives best, er uenig i at det lett blir kjedelig å undervise i kroppsøving, at eldre lærere ikke bør undervise i kroppsøving og i påstanden om at det er krevende å undervise i kroppsøving. Derimot er de enig i at det er morsomt å undervise i faget, og at økt fokus på fysisk aktivitet og helse i media har ført til at fagets status i skolen har økt. De lærerne som trives dårligst, har ikke på topp fem at det er morsomt å undervise i kroppsøving. I tillegg til de påstandene samtlige lærere har listet opp har de også tatt med at elevene er lite motivert for gamle idretter og at det er viktig å være i god fysisk form.

Signifikant sammenheng finner vi mellom sannsynligheten for å fortsette og det å ha vurdert seriøst å slutte å undervise i faget. De lærerne som en gang har vurdert å slutte, regner i mindre grad med at de underviser i faget om fem år i forhold til de som ikke har vurdert å slutte.

Det er sammenheng mellom alder og sannsynligheten for å fortsette. De eldste lærerne over 50 år, regner i mindre grad med at de underviser i faget om fem år enn de under 50 år. Det er også slik at de lærerne med barn i skolepliktig alder, i større grad regner med å fortsette sammenlignet med de som ikke har barn i skolepliktig alder. Analysert ved hjelp av

³⁸ ”faktor 2.3 ”læreren” består av: Jeg har manglende utdanning, jeg har manglende idrettserfaring, mangel på videreutdanning og få kurs i faget

livssyklusmodellen har vi sett at det kan tenkes at de institusjonelle faktorene som samarbeid med andre kroppsøvingslærere og mangel på fagpersoner å diskutere med, oppleves så problematisk at lærerne ikke ser for seg å fortsette å undervise i faget.

Utdanning er også en av de bakgrunnsvariablene som viser sammenheng, med sannsynligheten for å fortsette. De lærerne som har høyest utdanning, (90 studiepoeng eller mer) svarer oftere at de i veldig stor grad regner med å undervise i faget om fem år, de med 60 studiepoeng fordeler seg mer jevnt ved at ca. halvparten regner det som veldig stor sannsynlighet for at de gjør det, og de med 30 studiepoeng eller mindre domineres av stor eller liten sannsynlighet for at de underviser i faget om fem år.

De lærerne som regner det, som mest sannsynlig at de vil fortsette, trener 3 ganger eller mer i uka, de har tilgang til en gymsal på skolen og har oftere trenerjobb ved siden av lærerjobben.

Det er fire faktorer i forhold til hva som er problematisk ved å undervise i faget, som viser signifikant sammenheng med sannsynligheten for å fortsette. Dette er faktor 2.9 "alder og fysiske ferdigheter/form". De lærerne som oppgir at de føler seg for gammel til å undervise i kroppsøving, at de er i dårlig fysisk form, at de ikke behersker "nye" aktiviteter og heller ikke behersker alle aktivitetene svarer oftere at det er stor, liten eller meget liten sannsynlighet for at de underviser i faget om fem år. Det samme er tilfellet mellom faktor 2.4 "fysisk og psykisk belastning" og faktor 2.3 "læreren", og sannsynligheten for å fortsette. Det betyr at de lærerne som opplever at de blir sliten i hodet etter ei økt, at det er mye støy i timene og at undervisningen er fysisk tung, i tillegg til at de mangler idrettserfaring, at det er mangel på videreutdanning og at det er få kurs i faget, i større grad ikke ser for seg at de underviser i faget om fem år.

Når det gjelder oppfatning av faget kroppsøving er det signifikant sammenheng mellom de lærerne som mener at det er morsomt å undervise i faget, at der er viktig med idrettslig bakgrunn og sannsynligheten for å fortsette å undervise. De lærerne som mener at dette stemmer i stor eller veldig stor grad, oppgir oftere at det er stor eller veldig stor sannsynlighet for at de vil fortsette, i forhold til de som svarer at det stemmer i noen eller i liten grad.

De samme lærerne som regner med å undervise i faget om fem år opplever ikke at det er kjedelig å undervise i faget, de er også uenig i at eldre lærere ikke bør undervise kroppsøving og at det er krevende å undervise i faget.

De lærerne som ikke regner med å undervise i faget om fem år mener at det er viktig med planlegging i faget, det er morsomt å undervise i kroppsøving, det er viktig med utdanning i faget og at det er et krevende fag å undervise i. I motsetning til de lærerne som regner med å fortsette opplever de at det fort kan bli kjedelig å undervise i faget.

Når vi ser på de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene, så synes også disse at faget er morsomt å undervise i. I tillegg synes de at det er et krevende fag å undervise og at de blir psykisk sliten av å undervise i kroppsøving. 27 % av disse har undervist fra 6 til 10 år.

Oppsummert er det slik at de lærerne som trives best og regner det som mest sannsynlig at de underviser i faget om fem år, har lengre utdanning (minst 60 studiepoeng), de trener oftere (mer enn 3 ganger i uka) og underviser i kroppsøving flere timer i uka (fra 4 til 6 timer) enn de lærerne som trives dårligst og ikke regner med å fortsette. De som trives dårligst og regner det som lite sannsynlig at de fortsatt underviser om fem år, opplever i tillegg at faget kan være slitsomt å undervise i, de opplever at egen kompetanse ikke strekker til og de opplever oftere problemer i forhold til elevene. Samtlige av disse problemene kan relateres til mangel på utdanning og kompetanse. Alle lærerne opplever at mangel på ressurser og utstyr er et problem. I tillegg synes de at det er problematisk at anleggene er nedslitt, at det er stort sprik mellom elvene og det er få timer i faget.

Disse opplevde problemene er sammenfallende med det de lærerne som har sluttet å undervise i faget, opplevde som problematisk.

Når lærerne ble spurt om hvilke tiltak som kan bidra til øke trivselen som kroppsøvlingslærer er det stort sammenfall med opplevde problemer. Lærerne ønsker mer utstyr, bedre utstyr, noen til å holde orden på utstyret, flere kurs i aktiviteter og flere timer pr. uke.

De samme tiltakene oppgis også som viktig blant de lærerne som trives dårligst, de som ikke regner med å undervise i faget om fem år, de som seriøst har vurdert og slutte, og de som

faktisk har sluttet å undervise i faget. I tillegg til de tiltakene som er nevnt ovenfor, oppgir også disse lærerne at man ønsker en fagperson å snakke med, mer utdanning, trening i arbeidstida og bli i bedre fysisk form.

Årsaken til at kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i mindre grad enn lærere i andre fag ikke ser for seg å fortsette å undervise i faget er helt klart sammensatt.

Trivsel som faktor kan ikke forklare denne tendensen. Lærerne i denne undersøkelsen trives godt med å undervise i faget. Det er også vanskelig å forklare denne tendensen med utgangspunkt i lærerlivssyklusteori. Vi har sett at danske gymnasielærere underviser minst ti år lengre i faget enn sine norske kollegaer i ungdomsskolen. En av de mest opplagte forklaringene er mangel på utdanning som både påvirker opplevd trivsel og muligheten for å fortsette. Lærere med lav utdanning trives dårligere og vurderer i større grad å gi seg. Videre er det også en helt klar sammenheng mellom hvor mange grupper og timer man underviser i løpet av ei uke og opplevd trivsel. De som underviser flere grupper og timer, trives bedre enn de som underviser færre grupper, og ser i større grad for seg at de vil fortsette å undervise i faget. I tillegg er det slik at de lærerne som er fysisk aktive minst tre dager i uka og har idrettslig bakgrunn, trives best og regner det som mest sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år. Mangel på utdanning fører i tillegg til mangel på profesjonalitet. I tillegg er rammene i ungdomsskolen svake og profesjonskodene er i beste fall mangelfulle.

De mest opplagte problemene som påvirker trivsel er, mangel på ressurser til transport og mangel på utstyr. I tillegg kommer delvis mangel på anlegg, og at anlegg og utstyr er utslitt. Andre opplevde problem er stort sprik mellom elevene, få timer i faget og mangel på kurs og utdanning i faget.

16.0 Konsekvenser

Tar man utgangspunkt i at eldre erfarne kroppsøvingslærere skaper andre og bedre læringsrammer og lærings situasjoner (Durand 1999), vil det være en fordel at lærerne underviser i faget lengre enn bare til de knapt er fylt 40 år.

Vi har sett at både trivselen og sannsynligheten for fortsatt å undervise i faget om fem år er stor. Det er ingen indikasjoner på at disse lærerne ikke kommer til å fortsette å undervise i faget etter at de er fylt 40. På den andre siden har vi sett at både denne og tidligere undersøkelser helt fra 70 tallet og frem til i dag viser at majoriteten av kroppsøvingslærerne er under 40 år. Dette kan bety to ting, enten så vil denne tendensen fortsette, eller så kan det tenkes at situasjonen er forandret slik at om 10 år er snittalderen på kroppsøvingslærerne blitt høyere. Dette er noe Christensen tror:

”Set i et kulturelt perspektiv må det forventes, at utviklingen indenfor idrætsfeltet vil fremrykke den den institutionelle/kulturelle aldersgrænse for acceptabel fratredelse i idrætsfaget mod 60 års alderen og måske endnu senere” (Christensen 2001 s.219)

Det siste scenariet kan ikke prøves i denne undersøkelsen. Derfor vil konsekvensanalysen ta utgangspunkt i at dersom ingenting blir gjort så vil situasjonen om ti år være den samme som i dag. Med utgangspunkt i dette datamaterialet er det minst fire mulige forklaringer på frafallet.

Den første er det er ikke nok å trives ”bra” for å fortsette å undervise i faget. Det kan tenkes at disse lærerne overtid ser for seg at det er andre arbeidsoppgaver de vil trives bedre med enn det å være kroppsøvingslærer.

Den andre er at alle de små problemene man opplever i løpet av mange år, summeres og fører til at man en dag ikke lenger orker å fortsette som lærer i dette faget. (Warr 1987)

Den tredje kan være at man som kroppsøvingslærer, ikke klarer å forutse hvordan det vil være å eldes i yrket. Det at kroppen forandres, at man ikke klarer å henge med på nye aktiviteter og at den fysiske formen bli dårligere gjør at man ønsker å undervise i andre fag der dette ikke er så lett synlig. (Christensen 2001)

Den fjerde og siste forklaringen kan være at kroppsøvlingslærerne brenner så mye for sitt fag, og jobber så hardt med det at de kommer inn under begrepet utbrent. (Maslach and Leiter 1997)

Dersom vi tar utgangspunkt i trivselen, hvordan kan vi øke trivselen fra bra til meget bra slik at sannsynligheten for å fortsette øker fra stor til veldig stor. Dette henger til en viss grad sammen med både problemer man opplever som kroppsøvlingslærer, ens eget syn på faget kroppsøving og for eksempel antall undervisningstimer kroppsøving i uka.

De personlige bakgrunnsvariablene som har vist seg å ha signifikant sammenheng med trivsel, og som er mulig å gjøre noe med, er egentrening, antallet undervisningstimer kroppsøving i uka og utdanning.

Det at kroppsøvlingslærerne driver egentrening fra 3 ganger i uka og mer kan være med på øke trivselen. Dette kan også være med å redusere den eventuelle tredje årsaken til at man slutter å undervise i faget, ved at man holder seg i bedre form og dermed opplever at man behersker aktivitetene, og takler bedre de psykiske og fysiske stressfaktorene i jobben. Vi har sett at fysisk aktivitet er en viktig moderator i forhold til blant annet jobbstress (kap 2.7) Vi har også sett at dette er det tiltaket de lærerne som trives best, mener skal til for å øke trivselen.

Trening i arbeidstida var det tiltaket som ble listet, som 7. viktigst for å øke trivselen, totalt blant alle lærerne. I den fulle modellen (fig 11.2) er det negativ signifikant sammenheng mellom faktor 2.9 "alder og fysisk form" og sannsynligheten for å slutte. Det vil si at de lærerne som opplever at de er for gamle, er i dårlig fysisk form, ikke behersker "nye" idretter og ikke behersker alle aktivitetene, i større grad ikke ser for seg at de vil undervise i faget om fem år.

Med utgangspunkt i dataene i denne undersøkelsen er det mulig å trekke den slutningen at kroppsøvlingslærere bør undervise mer enn tre timer kroppsøving i uka. Det ser ut til at det mest gunstige i forhold til trivsel er å undervise en plass mellom 4 og 12 timer. Begrunnelsen for dette er at de lærerne som trives best, ligger på dette nivået. En mulig årsak til dette kan være at disse lærerne utvikler gunstige strategier i forhold til planlegging, organisering og undervisning. En annen årsak kan være at de lærerne som underviser flere timer i faget, tar et større ansvar for at ting skal fungere og at dette påvirker trivselen i positiv retning. De vil

sannsynligvis være mer opptatt av at utstyret er i orden, at det er på plass og at ting fungerer fordi de oftere er avhengig av det i løpet av uka. De vil muligens også jobbe hardere for at man skal få mer ressurser til faget slik at man kan bedre undervisningen. Disse slutningene kan tenkes å være feil, ettersom sammenhengen kan være at på grunn av at man trives dårlig har man valgt å undervise færre timer.

De enkeltvariablene lærerne oppgir som mest problematisk, men som ikke nødvendigvis viser seg å ha signifikant sammenheng med trivsel er lite penger til transport, elevene mangler utstyr og utslitt gymsal. Flere kurs i aktiviteter, mer utstyr og bedre utstyr er de tiltakene lærerne oppgir som viktigst for å øke trivselen som kroppsøvingslærer. En reaksjon på dette kan være at dette ikke er mulig å gjøre noe med fordi det er ytre forhold man ikke har kontroll over. En motsatt reaksjon kan derimot være at man ser seg om etter andre muligheter for å skaffe utstyr og ressurser til skolen. Eksempelvis:

- Gå sammen flere skoler i kommunen for å kjøpe utstyr, og så bruke dette på omgang. En skole kjøper basketballer, en annen volleyballer osv. Dette krever blant annet større samarbeid mellom skolene og kanskje mer langtidsplanlegging fra lærernes side.
- Få kommunen til å opprette en utstyrssentral der skolene kan låne det nødvendige utstyret.
- Få kommunen til å kjøpe inn busser for transport av elevene i forbindelse med friluftsturer og lignende. (Bodø kommune har to slike busser)
- Lage utstyr på egenhånd, eller i samarbeid med foreldre eller idrettslag. Det kan være samle steiner som kan brukes som kule, lage spyd, bruke tøy eller papir for å lage baller eller lignende.
- Spørre foreldre om de har gammelt sportsutstyr liggende hjemme som de kan gi til skolen. Det kan være gamle baller, ski, skøyter eventuelt annet sportsutstyr som ikke blir brukt
- Se etter midler utenom skolens eget budsjett. Dette kan være friluftsrådet, fylket eller lignende.

De lærerne som oppgir at de trives bra, opplever i større grad enn de som trives veldig bra, at elevene er umotiverte, at mange elever ikke deltar i undervisningen, elevene er i dårlig fysisk form, stort sprik i mellom elevene, vanskelig å få med elevene på nye aktiviteter, mangel på

oppgaver for de elevene som ikke deltar, elevene har manglende idrettserfaring, det er vanskelig å organisere undervisningen, de opplever oftere disiplinproblemer, de mener at det er liten progresjon hos elevene og oftere at det er vanskelig å differensiere undervisningen.³⁹

Med utgangspunkt i dette kan det se ut til at den antagelsen om at det å trives ”bra” ikke er nok for at man skal fortsette, er riktig. Disse lærerne opplever i større grad at ting er problematiske enn de som trives svært bra. Årsaken til problemene kan være flere. En årsak kan være at forventningene man har til det å være kroppsøvingslærer ikke stemmer med virkeligheten ute i skolen. Man er rett og slett ikke forberedt på hva som venter en. Det andre er at man vet om problemene, men de strategiene man har lært seg for å takle disse ikke fungerer, eller at man ikke har lært seg noen strategier i det hele tatt.

Dette bekreftes når vi ser isolert på de lærerne som trives dårlig. Disse opplever at de største problemene ved å undervise i faget er: Mange elever som ikke deltar, stort sprik mellom elevene, få kurs i faget og mangel på videreutdanning.

Den utdanningen vi gir studentene som skal ut å undervise i kroppsøving i skolen, må i større grad fokusere på hvordan de kan motivere umotiverte elever og hvordan skape motivasjon for å prøve på nye aktiviteter? Hva gjør man når mange elever ikke deltar, hvordan kan man eventuelt redusere dette antallet og hvilke oppgaver kan man gi disse elevene? Er det noe man som kroppsøvingslærer aktivt kan gjøre for at elevene skal bli i bedre fysisk form? Hvordan kan man organisere undervisningen slik at alle elevene får utfordringer på sitt nivå? Hvordan kan vi oppnå større progresjon i forhold til idretter hos elevene, og ikke minst hvordan skal man takle disiplinproblemer blant elevene?

Faktor 2.3 ”læreren” viser også signifikant sammenheng med trivsel og sannsynligheten for å fortsette. De lærerne som opplever at de har manglende utdanning, at de har manglende idrettserfaring, mangel på videreutdanning og at det arrangeres få kurs i faget, trives signifikant dårligere, og regner det som mindre sannsynlig at de vil fortsette, enn de som ikke opplever dette. Utdanning og kurs er også av de tiltakene lærerne mener er viktigst for å øke deres trivsel som kroppsøvingslærer. Manglende utdanning kan løses ved at det tilbys utdanning/videreutdanning til de lærerne som mener at de mangler utdanning, og som

³⁹ Alle disse variablene utgjør faktor 2.1 ”elevene”

underviser i kroppsøving. Dersom man tilbyr lærerne å ta utdanning/videreutdanning er det viktig at man gir mulighet til å ta permisjon og om mulig å tilby lønn under utdanning. Kan man ikke tilby videreutdanning bør man påse at de lærerne som blir satt til å undervise i faget, minst har et års fagstudium i bunn.

Vi har også sett at faktor 2.4 ”fysisk og psykisk belastning” viser negativ signifikant sammenheng med trivsel og sannsynligheten for å fortsette. Det er med andre ord slik at de lærerne som trives dårligst, og som ikke regner med å fortsette, opplever oftere at de blir sliten og at det er mye støy forbundet med undervisningen. Dette kan ha sammenheng med at de ikke behersker undervisningssituasjonen, og ikke vet hvordan de skal organisere undervisningen for å redusere belastningen og støy. Det kan også ha sammenheng med mangel på toleranse for støy og kaos hos lærerne. Lærere som jobber med problembasert læring har muligens større toleranse for dette enn de som benytter seg av instruksjon. I tillegg vil det å jobbe med problembasert læring også redusere opplevelsen av fysisk forfall hos lærerne. (Christensen 2001)

Ser vi på hvilke tiltak lærerne som trives dårligst mener kan øke deres trivsel, har vi sett at utstyr settes høyt i tillegg til kurs og utdanning. Mer homogene elevgrupper nevnes som fjerde viktigste tiltak. (tabell 12.1) En måte å få mer homogene grupper kan være å dele inn i reine jente- og gutte- klasser.

De lærerne som regner det mindre sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år, oppgir følgende tiltak for å øke deres trivsel. De ønsker flere kurs i aktiviteter, bedre utstyr, mer utstyr, en fagperson å snakke med og mer utdanning. (tabell 12.2)

Videre oppgir de at de ønsker å bli i bedre fysisk form. (Det samme oppgir de som trives dårligst). Mange av de samme tiltakene oppgir også de lærerne som seriøst har vurdert å slutte å undervise i faget i løpet av de siste fem årene.⁴⁰ Her kan ledelsen blant annet legge til rette for trening i arbeidstida for kroppsøvingslærerne, noe de lærerne som trives best, oppgir som et tiltak for å øke trivselen.

Et tiltaket som blir foreslått av de lærerne som seriøst har vurdert å slutte i løpet av de siste fem årene, er færre elever i klassen. Dette kan enten oppnås ved at man reduserer antallet

⁴⁰ Flere kurs i aktiviteter, bedre utstyr, mer utdanning, bedre lønn, bedre anlegg og flere timer pr. uke.

elever i hver klasse, eller at man øker lærertettheten. Dersom økonomien ikke tillater mindre klasser kan man eventuelt tenke seg å ha assistenter også i kroppsøvingsundervisningen. Dersom det er forholdet mellom antall elever og areal man har til disposisjon som er problemet, kan det eventuelt løses ved at man får tilgang til flere eller større anlegg.

Mer utdanning og økte ressurser er et gjennomgangstema dersom de lærerne som har sluttet å undervise i kroppsøving, skal begynne å undervise i faget igjen.

En helt klar anbefaling etter å ha gjennomgått materialet i denne undersøkelsen er å ansette faglærere i kroppsøving på ungdomstrinnet. Da vil vi få lærere som har mer utdanning i faget, underviser flere timer pr uke, tar mer ansvar for innkjøp av utstyr og holder orden på dette, og sannsynligvis også har både breiere og mer dyptgående idrettslig og idrettspedagogisk bakgrunn.

Litteratur

- Afifi, A, Clark, V, and May, S (2004) *Computer-Aided Multivariate Analysis*, 4. ed, Chapman&Hall/CRC
- Agassi, J: (1975) "Institutional Individualism, *British Journal of Sociology* 26, (june) s. 144-155
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000): *Reflexive Methodology, New Visitas for Qualitative Research*, London: SAGE Publications
- Annerstedt, Claes (1987) Varannan idrottslærer byter arbete i *Kroppsøving nr 4*, 1987
- Annerstedt, Claes: (1991) *Idrottslärarna och idrottsämnet, Utveckling, mål, kompetens ett didaktisk perspektiv Acta Univarsitatis Gothoburgensis*,
- Armour, K., M. and Jones, R.: (1998) *Physical Education Teachers' Lives and Careers, PE Sport an educational status* New York Routledge
- Austin, D.A. (1981) The Teacher Burnout Issue, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 52 (9): 35-56
- Aasprong Eckhoff, Grete: (1994) *Den erfarte lærerplan, en studie i hvordan kroppsøvingfaget blir praktisert og erfart av lærere, elever og foreldre*. Norges Idrettshøyskole , Oslo
- Baron, R.A.: (1986) *Behaviour in Organizations*, 2. utg. Allyn & Bacon ,Newton, Mass.
- Baron, R. and Kenny D.: (1986) The Moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual; strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182
- Barette, G.T, Feingold, G. & Rees, R (1991) Overcoming Obstacles to Collaboration and Integration in Physical education. *Quest* 43 (3), 319-331
- Bayer, E, and Chauvet, N.: (1980) *Libertes et Constraints de l'Exercice Pedagogique`* Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, Genève

- Beehr T.A. and Franz T.M.: (1986) The current Debate About the Meaning of Job Stress. *Journal of Organizational Behaviour Management*, 8, (2) :5-18
- Behets, D. (1990) Concerns of Preservice Physical Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75
- Bergraf Jacobsen, E. (1983): *Samarbeid i tilknytning til faget kroppsøving. En kartleggingsundersøkelse av innbyrdes samarbeid mellom kroppsøvingslærere i tre utvalgte kommuner*. Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Bergraf Jacobsen, E, Moser, T, By, I, Å, Fjeld, J og Gundersen, K, J, og Stokke, R: (2001) *L97 og kroppsøvingsfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag? - Lærernes erfaringer knyttet til den nye lærerplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1, Norges Forskningsråd, Landslaget Fysisk Fostring i Skolen og Høgskolen i Vestfold, Rapport 3/2001
- Bergsjø, C. H.: (1986) *En pilotundersøkelse blant kroppsøvingslærere i grunnskolen i Finnmark fylke. En undersøkelse av utvalgte variabler som angår innhold, utstyr, anlegg og lærerdekning innen kroppsøvingsfaget i Finnmark fylke*. Hovedoppgave, Levanger Lærerhøgskole, Levanger
- Berstein, B. (1977): *Class, Codes and Control. Towards a theory of Educational Transmissions* 2.ed London : Routeledge & Kegan Paul
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control. The structuring of pedagogic discourses*. London /New York Routledge.
- Bernstein, B. (1999) *Class, Codes and Control. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. London Taylor & Francis
- Bernstein, B. (2000) *Class, Codes and Control. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique*. 2. ed Lanham GB: Rowman & Littlefield
- Biddle,S. (1994) Motivation and Participation in Exercise and Sport. In Serpa, S., Alves, J. and Pataco, V. (eds) *International Perspectives on Sport and Exercise Psychology*, Fitness Information Technology, Morgantown, WV
- Binmore, K.: (1987) Modelling Rational Players-Part I, i *Economics and Philosophy* 3:179-214

- Bogges, T.E., McBride, R.E. and Griffey, D.C. (1985) The Concerns of physical Education Student Teachers: A Developmental View, *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 202-211
- Boland, J and Newman, M.: (1995) *Hermeneutical Exegesis and Qualitative Organizational Studies*
- Booth, W., Colomb, G. and Williams, J.: (1995) *The Craft of Research*, University of Chicago Press
- Bourdieu, P.: (1987) Svensk utgave 1991. *Kultur och Kritik Anföranden av Pierre Bourdieu*
- Bourdieu, P (1990) *The Logic of Practice*, Polity Press, Cambridge
- Bourdieu, P. og Wacquant, L.J.D, (1991) Norsk utgave 1993 *Den Kritiske Etertanke, Grunnlag for Samfunnsanalyse*, Oslo, Samlaget
- Brenner, S.D., Sorbom, D. and Wallius, E. (1985) The Stress Chain: A Longitudinal Study of Teacher Stress, Coping and social Support, *Journal of Occupational Psychology*, 58: 1-14
- Bromet, E.J., Dew, M.A, Parkinson, D.K., and Schulberg, H.C. (1988) Predictive Effects of Occupational and Marital Stress on the Mental Health of a Male Workforce, *Journal of Organizational Behaviour* ,9 (1) 1-13
- Bryman,A. and Cramer,D.: (1990) *Quantitative data analysis for social scientists* Routledge
- Burke, E, and Dunnham, J. (1982) Identifying Stress in Language Teaching, *British Journal of Language*. 20: 149-52
- Burisch, M (1993) In Search of theory: Some rumination on the nature and etiology of burnout. I Scahufeli, W.B., Maslach, C and Marek, T. (eds): *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Washington, DC: Taylor and Francis
- Burke, R. and Richardson, A. (1993) Psychological Burnout in Organizations,. In Golembiewski, R. (ed.) *Handbook of organizational behavior*. Marcel Dekker, New York
- Burke, R, Greenglass,E. & Schwarzer, R.:(1996) Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences, *In Anxiety, stress and coping*. Vol.9 page. 261-275
- Caputo, J.D (1987) *Radical Hermeneutics, Repetition, Deconstruction and The hermeneutic Project*. Blomington: Indiana Univ. press

- Chatterjee, S., Hadi, A.S., & Price, B. (2000) *Regression Analysis by Example, 3rd ed.* New York: John Wiley & Sons
- Cherniss, C.: (1980) *Professional burnout in human service organization.* New York: Praeger
- Christensen, M., K. : (2001) *Når alderen indhenter en, Kroppslighed, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere.* Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Christensen, M., K. (2002) Endu-ikke-ældre idrætslæreres refleksioner over kropslighed og aldring. I Christensen, M., K. (red) *Aldring og bevægelse i Idræt.* KLIM Århus
- Christensen, M., K.: (2004) The Anonymous Biography?. I Bale, Christensen and Pfister (eds) , *Writing lives in Sport. Biographies, Life-histories and Methods,* Århus univ press,
- Cobb, S. and Kasl, S.V. (1977) *Termination-The consequences of Job Loss,* H.E.W Publications, NIOSH, USA pp. 77-224
- Cohen, S, and Edwards, J: (1989) Personality characteristics as moderators of the relationship between stress and disorder. In Neufeld, W. (ed) *Advances in investigation of psychological stress.* New York: John Wiley
- Comrey, A, and Lee, H.: (1992) *A First Course in Factor Analysis,* 2. ed , LEA New Jersey
- Connors, S.A.: (1983) The school environment: A link to Understanding stress, *Theory in Practice,* 22 (1): 15-20
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979) *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings.* Boston: Houghton Mifflin Company
- Cooke, R.A. and Rousseau, D.M. (1984) Stress and Strain From Family Roles and Work Role Expectations, *Journal of applied Psychology,* 69: 252-60
- Cooper, C. L. and Marshall, J. (1976) Occupational Sources of Stress: A Review of the Literature Relating to Coronary Heart Disease and Mental Ill-Health, *Journal of Occupational Psychology,* 49 : 11-28
- Cooper, C.L., Cooper, R.D., and Eaker, L.H.: (1988) *Living with stress,* Penguin Health, London
- Cooper, C.L and Payne, R.: (eds) (1988) *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work,* Wiley and Chister, New York

- Cooper, L.C., Dewe, P.J. and O'Driscoll, M.P. (2001) *Organizational Stress, A Review and Critique of Theory Research, and Applications*, Foundations for Organizational Science, Sage Publications, London
- Cordes, C and Dougherty, T: (1993) A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656
- Cosgrove, John: (2000) *Breakdown The facts about stress in teaching*, Routledge/Falmer
- Cox, T. (1978) *Stress*, Macmillian, London
- Cox, T., Mackay, C., J., Cox, S., Watts, C. and Brockley, T. (1978) Stress and Well being in School Teachers, Paper on Ergonomics Society Conference on Psychophysiological Response to Occupational Stress, Nottingham univ., (Siter I Litt, M.D. and Turk, D.C. (1985) "Sources of stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers", *Journal of Educational Research*, 78 (3) 178-85))
- Crews, D.J. and Landers, D.M. (1987) A Meta-Analytic Review of Aerobic Fitness and Reactivity to Psychosocial Stressors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 19, (suppl. 5) 114-120,
- Csikszentmihalyi, M.: (1975) *Beyond Boredom and Anxiety, Experiencing Flow in Work and Play* Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- Csikszentmihalyi, M (1990) *Flow, The Psychology of Optimal Experience, Steps to Enhancing The Quality of Life*, Harper Perennial, New York
- Danylehuk, K (1993a) Occupational Stressors in Physical Education Facilities, *Journal of Sport Management*, 7, 7-24
- Danylehuk, K (1993 b) The presence of occupational Burnout and its Correlates in University Physical Education Personnel. *Journal of Sport Management*, 7, 107-121
- Deci, E.L. and Ryan R.M (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press
- Delignières, D.: (1999) Perceived Difficulty, Resources Investment, and Motor Performance, i Van den Auweele, Bakker, Biddle, Durand og Seiler eds. , *Psychology for Physical educators*, Human Kinetics
- De Vries, H.A. (1981) Tranquillizer Effects of exercise: A Critical Review. *The Physicians and Sport Medicine*, 9, 47-55

- Dewe, P.,J.: (1986) An investigation into the causes and Consequenses of Teacher Stress, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 21 (2); 145-57
- Dowling, F: (2002) Idrætslærerens fysiske identitet – ven eller fjende? I Christensen, M, K. (red) *Aldring og Idræt*, KLIM, Århus
- Dowling, F (2004) Re-telling Physical Education Teachers' Life Stories. I Bale, Christensen and Pfister (eds) , *Writing lives in Sport. Biographies, Life-histories and Methods*, Århus univ press
- Driver, R.: (1989) The construction of scientific knowledge in school classrooms. I R. Miller (red.) *Doing science: Images of science in science education* (83-106) Bristol, PA: Taylor and Francis
- Driver,R.: (1995) Constructivist approaches to science theaching. L.P. Steffe & J.E.Gale (red), *Constructivism in education* (384-400) Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Dunham, J. (1977) The signs, Causes and Reduction of Stress in Teachers, in *The Management of Stress in Schools*, Clyde Count Council
- Dunham, J. (1980) An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools, *Educational Review*, 32 :11-20
- Dunham,J. (1981)Disruptive Pupils and Teachers Stress, *Educational Research*, 23 : 205.13
- Dunham,J.: (1992) *Stress in Teaching*, 2.ed Routledge
- Durand, M.: (1999) The Teaching Task and Teaching Strategies for Physical Educators in Vanden Auweele, Y., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M., Seiler, R. eds. *Psychology for Physical Educators* Human Kinetics
- Durkheim, E.: (1966) *The rules of Sociological Method*, New York : The Free Press
- Eastburg, M., Williamson, M, Gorsuch, R. and Ridley, C. (1994) Social Support, Personality and Burnout in Nurses. *Journal of applied Psychology*. 24, 1233-1250
- Eckhoff, Grethe: (1994) *Den erfarte læreplan, En studie i hvordan kroppsøvingsfaget blir praktisert og erfart av lærere, elever og foreldre*. Hovedfagsoppgave Norges Idrettshøgskole Oslo
- Edelwich, J. and Brodsky, A (1980): *Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Bantam Books

- Eide, Dorthe: (2004) Not released paper Bodø Graduate School of Business
- Eisner, E., W.: (1994) *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. N.Y. Macmillian Colege Publ.Co
- Ekholm and Fransson: (1979) *Praktisk intervjuteknik*. Stocholm: AWE/Gebers
- Ekholm, Mats: (1994) Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I Lärarförbundet: *Lärarprofessionalism- om profesjonelle lärare*, s. 6-19
- Eskridge, D.H.(1984) "Variables of Teacher Stress, Symptoms, Causes and SWtress Management Techniques, Unpublished Research Study, East Texas State University"
- Esteve, J.M. (1989) Teacher Burnout and Teacher Stress, in M. Cole and S. Walker (eds) *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes
- Etzion, D. (1984) Moderating Effect of Social Support on the Stress-Burnout Relationship, *Journal of Applied Psychology*, 69, 615-622
- Fejgin, N., Ephrary, N, and Ben-Sira, D, (1995) Work Environment and Burnout of Physical Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 64-78
- Fenlason, K. and Beehr, T. (1994) Social support and Occupational Stress: Effects of Talking to Others. *Journal of Organizational Behavior*, 15 157-175
- Fimian, M.J. and Santoro, T.M.: (1983) Sources and Manifestations of Occupational Stress as Reported by Full-Time Special Education Teachers, *Exceptional Children*, 49 (6) 540-3
- Fisher, S.: (1986) *Stress and strategy* Lawrence Erlbaum Associates, London
- Fletcher, B and Payne, R.L. (1980) Stress at work: A Review and Theoretical Framework Part, *Personell Review*, 9 (1): 19-29
- Forseth, U. (2002) "Fra Psykolog til sirkusartist" i Forseth, U. og Rasmussen, B. (red) *Arbeid for Livet*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Forseth, U. og Dahl-Jørgensen, C. (2002) Som Logo, i Forseth, U. og Rasmussen, B. (red) *Arbeid for Livet*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Fox ,M., Dwyer,D. and Ganster, D. (1993) Effects of stressful job Demands and Control of Physiological and Attitudinal outcomes in Hospital setting., *Academy of Management Journal*, 36, 289-318
- Freeman, A. (1987) Pastoral Care and Teacher Stress, *Pastoral Care in Education* 5(1): 22-28

- French, J.R.P. og Caplan, R.D: (1973) Organisational Stress and Individual Strain, I A.J. Marrow (ed) *The Failure of Success*, Amacon, New York side. 30-66
- French, N.K.: (1993) Elementary Teacher Stress and Class Size, *Journal of Research and Development in Education*, 26 (2):66-73
- Freudenberger, H. and Richelson, G. (1980) *Burn-Out. The high cost of achievement*. Anchor press, New York
- Freudenberger, H. and Richelson, G (1990) *Burn-Out : How to Bet the High Cost of Success*. New York: Bantam Books
- Fried, ,Y., Rowland,, K.M. and Ferris, G.R. (1984) The Physiological Measurement of Work Stress: A Critique, *Personal Psychology*, 37, 583-615
- Fugleberg,O. og Kristianslund, I. : (1995) *Innføring i Regresjonsanalyse og Multivariate Metoder*, Oslo, Bedriftsøkonomens Forlag
- Fuller, F.F. (1969) Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal* 6, 207-226
- Fuller, F.F (1970) *Personalized Education for Teachers: An Introduction for Teacher Education*, Univ of Texas, R&D Center for Teacher Education, Austin
- Fuller, F.F., Parsons, J.S. and Watkins (1974) *Concerns of teachers: Research and Conceptualization*, Univ. of Texas, R&D Center for Teacher Education, Austin
- Fung, L. (1993) Concerns Among Physical Educators with Varying Years of Teaching Experience, *The Physical Educator*, 50, 8-12
- Føllesdal, D., Walløe, L. og Elster, J.: (1996) *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 6. utg. Universitetsforlaget, Oslo
- Gadamer,H.,G.: (1975) *Truth and method*. Crossroad Publishing Company, New York
- Gadamer, H.-G: (1989) *Truth and method* 2. ed. London Sheed And Ward
- Gaines, J. and Jermier, J: (1983) Emotional Exhaustion in a High Stress Organization. *Academy of Management Journal*, 25, 567-586
- Garden, A.M. (1989) Burnout: The Effect of Psychological Type on Research Findings. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 223-234

- Garden, , A-M (1991) Relationship Between Burnout and Performance, *Psychological Reports*, 68 963-977
- George, A.A. (1978) *Measuring self, Task and Impact Concerns: A Manual for Use of the Teacher Concerns Questionnaire*. University of Texas, R&D Center for Teacher Education, Austin
- Giddens, A.:(1975) *New Rules of Sociological Method*, London, Hutchinson
- Giere, R. (1988) *Explaining science. A cognitive approach*. Chicago: The University of Chicago Press
- Gilje, N. og Grimen,H: (1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget, Oslo
- Glaser, B.G. og Strass, A.L: (1967) *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago
- Glass,D.C. and Knight, J.D. (1996) Perceived Control, Depressive Symptomatology and Professional Burnout: A review of the evidence. *Psychology and the Health*, 11: 23-48
- Goble, R.J and Porter, J.,F.: (1980) *La Cambiante Function de Profesor*, Narcea, Madrid
- Golembiewski, G.T, Buodreau, R.A., Munzenrider, R.F. and Luo, H. (1996) *Global Burnout: A Worldwide Pandemic Explored by the Phase Model*, Greenwich, CT: JAI Press
- Gold, Y. and Roth, R.: (1993) *Teachers Managing stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*, Falmer Press
- Gotlands Kommun: (1987) *Hälso- och arbetsmiljöundersökning Idrottslärare*
- Gravelle, H og Rees, R.: (1992) *Microeconomics*, 2. utg. Longman, London
- Graversgård, John: (1995) *Psykisk arbeidsmiljø en veiledning* 3.utgave Tiden Oslo
- Greenglass, E. Fiksenbaum, L. and Burke R. (1995) The Relationship between Social Support and Burnout over Time in Teachers. In Crandall,R. and Perrewe, P. (eds) *Occupational stress: A Handbook* Washington DC: Taylor and Francis
- Greenglass, E. Fiksenbaum, L. and Burke R. (1996) Components of social Support, Buffering effects and Burnout: Implications for Psychological Functioning. *Anxiety, Stress and Coping* 9, 185-197

- Gruber, J.J. (1986) Physical Activity and Self-Esteem Development in Children: A Meta-Analysis. In Stull, G. and Eckert, H. (eds) *Effects of Physical Activity on Children*, Human Kinetics, Champaign, IL
- Grønmo, S.: (1982) Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I Holter, H. og Kalleberg R. (red): *Kvalitative Metoder i Samfunnsforskning*. Oslo, Universitetsforlaget
- Gutek, B.A, Repetti, R.L. and Silver, D.L. (1988) Nonwork Roles and Stress at Work, in Cooper, C.L. and Payne R. (eds) *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*, Wiley, Chichester
- Hafrom, W., Railo, W. & Skaset, H., B: (1975) *Kroppsøvlingslærere i norsk skole*, Notater og rapporter fra Norges Idrettshøgskole, Nr 29.
- Hair, Anderson, Tatham and Black: (1998) 5. utg. *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall Int. Inc.
- Hammond, J.M. (1983) School Improvement Using a Trainer of trainers Approach: Reducing Stress, *Journal of Staff Development*, 4 (1):95-100
- Hansen, K. og Rønning, T. (1993) *Behov for etterutdanning i kroppsøving. En kartleggingsundersøkelse i grunnskolene på Helgeland i 1992. Del B*. Nesna Lærerhøgskole, skriftserie nr 31
- Hardman, K (2003) The state and Status of physical education in Schools: Foundation for Deconstruction and Reconstruction og Physichal education. I K. Hardman (ed) *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction-Issues and Directions*. (Sport Science Studies, 12) Schondorf:Hoffman
- Hardman, K & Marshall, J. (2005) Physical education in Schools in European Context: Charter Principles, Promises and Implementation realities. I K. Green, & K. Hardman (ed) *Physical education, Essential Issues*. London: Sage'
- Hargreaves, A (1998) *Läraren I det postmoderna samhället*.. Lund: Studentlitteratur
- Harter, s. (1982) The Perceived Competence Scala for Children, *Child Development* Vol.53
- Hawkes, R.R. og Dedrick, C.V. (1983) Teacher Stress: Phase II of Descriptive Study, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 67 (461): 78-83

- Heelan, P.A: (1997) The scope of hermeneutics in natural science. *Studies in history and Philosophy of Science*. 29A (2) :273-298
- Heidegger, M : (1927/1996) *Being and time*. Albany: State university of New York Press
- Heim, R and Gerlach, E. (1998) Burnout-Auch ein Thema im Sportlehrerberuf? *Körperziehung* 10/98, 330-337
- Heim, R and Klimek, G: (1999) Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf-Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren *Psychologie und Sport – Schondorf* 6 , – Heft 2
- Hellevik, O. (2002) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Universitetsforlaget, Oslo
- Hembling, D.W. and Gilliland, B. (1981) Is There an Identifiable Stress Cycle in the School Year?, *The Alberta Journal of Educational Research*, 27 (4): 324-30
- Hirsch, F.: (1976) *The social limits of growth*. Oxford univ.press
- Hempel, C.,G.: (1970) The function of general laws in History, i *Aspects of Scientific Explanation*, New York : The Free Press, page 231-243
- Hobfoll S. (1989) Conservation of resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist* 44, 513-524
- Hobfoll, S. and Freedy J.(1993) Conservation of resources: A General Stress Theory Applied to Burnout. I Schaufeli, W, Maslach ,C and Merk, T. (eds) *Professional Burnout: Recent developments in Theory and Research*. Washington, Taylor and Francis
- Hobfoll, S. and Shirom, A. (1993) Stress and Burnout in Workplace, I Golembiewski, R. (ed) *Handbook of Organizational Behaviour* New York. Marcel Dekker
- Hole, Å.,S.: (1990) *Belastnings- og trivselsfaktorer i kroppsøvingslæreryrket*_Norges Idrettshøgskole
- Hollis. M: (1994) *The philosophy of Social Science*. Cambridge univ. press
- House, J. (1981) *Work stress and social support* Reading, MA: Addison-Wesley
- Hovi ,J. og Rasch, B. E.: (1996) *Samfunnsvitenskapelige analyseprinsipper*, Fagbokforlaget Bergen

- Huberman M., Thompson C.L. and Weiland S.: (1997) Perspectives on the Teaching Career
In International handbook of Teachers and Teaching. Eds. B.J Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Imsen, Gunn: (1997) *Lærereens verden, innføring i generell didaktikk*, Tano –Aschehoug
- Israel, Schurman and House: (1989):Action research on Occupational stress involving workers as researchers, *International Journal of health Services*,_ vol 19, no.1. s. 135-155
- Jackson S.,A. and Csikszentmihalyi, M. (1999) *Flow in Sport, The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics, Champaign, Illinois
- Jackson, S.E. and Schuler, R.S. (1985) A Meta-Analysis and Conceptual Critique of Research on Role Ambiguity and Role Conflict in Work Settings. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 36, 16-78
- Jackson, S, Schwab, R and Schuler, R: (1986) Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640
- Jex, S.M. and Beeher, T.A. (1991) Emerging theoretical and methodological issues in the study of work-related stress, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9, 311-365
- Johannessen, A:(2004) *Introduksjon til SPSS 2. utg.* Abstrakt forlag
- Jones , S.: (1985) Depth interviewing and The analysis of depth interviews, i Walker, R.(Ed): *Applied Qualitative Research*. Aldershot, Gower
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P, Snoek, J.D. and Rosenthal,R.A. (1964) *Organisational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*, Wiley, Chichester
- Kahn, R.L. and Byosiere, P. (1992) Stress in organizations, in Dunette, M.D. (ed) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand Mc Nally
- Kalker, P. (1984) Teacher Stress and Burnout: Causes and coping strategies, *Contemporary Education*, 56 (1) .16-19
- Karasek, R. (1979) Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign, *Administrative Science Quarterly*, 24 258-308
- Karlefoss, I. (2002) *Att samverka eller..? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grunnskolan*. Umeå universitet nr 63

- Kasl, S.V. (1983): Pursuing the Link between Stressful Life Experiences and Disease: A Time for Reappraisal, in Cooper ed. *Stress Research: Issues for the Eighties*, Wiley, Chichester
- Kaspersen, L.,B.: (1995) *Anthony Giddens- introduktion til en samfundsteoretiker*, København, Heins Reitzels Forlag
- Keay, J. (2005) Developing the Physical Education Profession: New Teachers Learning within a Subject-Based Community, *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 10, no. 2 ,139-157
- Kelchtermans, G (1999) Teaching Career: Between Burnout and Fading Away? Reflections from Narrative and Biographical Perspective, in Vandenberghe, R. and Huberman, M.A. (Eds) *Understanding and Preventing Teacher Burnout, A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge University Press
- Kelly, A.V.: (1974) *Teaching Mixed Ability Classes*, Harper & Row, London
- Kinnuen, U. (1988) Teacher stress during an Autumn term in Finland, Four types of stress process, *Work and stress*, Special issue: *Stress in the Public Services*, 2 (4):333-40
- Kinnuen, U. og Leskinen, E (1989) Teacher Stress During a School Year: Covariance and Mean Structure Analyses, *Journal of Occupational Psychology*, 62:111-22
- Kirkham,R: (1997) *Theories of truth*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Kjørmo, Odd & Knutsen, Olav: (1986) *Innstillinger til kroppsøving samt rammefaktorer for kroppsøvingundervisningen i Oslo-skolen.*_ Notater og rapporter fra Norges Idrettshøgskole, No 82.
- Kleven, T.A.: (2002) Begrepsoprasjonalisering. I Lund T. red.: *Innføring i forskningsmetodologi*. Uniped Oslo
- Kleven, T.A.: (2002) Ikke-eksperimentelle design. I Lund T. red.: *Innføring i forskningsmetodologi*. Uniped Oslo
- Kougioumtzis, K : (2006) *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborgs Universitet
- Koustelios, A. (2003) Burnout among Physical Education Teachers in Greece, *International Journal of Physical Education* Vol. XL, 1, 32-38
- KUF (Det kongelige kirke, utdannings og forskningsdep.): (1994) *Lærerplanverket for videregående opplæring Reform 94*, Nasjonalt læremiddel senter, Oslo

- KUF (Det kongelige kirke, utdannings og forskningsdep.): (1997) *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Nasjonalt læremiddel senter, Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet
- Kuhn, T. S.: (1970) *The structure of Scientific Revolutions*, Chicago, pp V-XII
- Kvernbekk, T.: (2002) Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund T. red.: *Innføring i forskningsmetodologi*. Uniped Oslo
- Kyriacou, C. (1980) Stress, health and Schoolteachers: A Comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education* 10, 154-159
- Kyriacou, C. (1987) Teachers Stress and Burnout: An International Review, *Educational Research*, 29 (2): 146-52
- Kyriacou, C. and Roe, H. (1988) Teachers Perceptions of Pupils Behaviour Problems at Comprehensive School” *British Educational Research Journal*, 14,(2): 167-73
- Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1978 a) Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48: 159-67
- Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1978 b) A Model of Teacher Stress, *Educational Studies* 4: 1-6
- Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1979) Teacher stress and Satisfaction, *Educational Research*, 21 (2): 89-96
- Lagerstrøm, B., O.: (2000) *Kompetanse i grunnskolen, hovedresultater 1999/2000* Statistisk Sentralbyrå notat 2000/72
- Larsson, H. og Redelius, K.: (2004) Mellan Nyttä och Nöje, i Larsson og Redelius (red). *Mellan Nyttä och Nöje, Bilder av ämnet idrott och hälsa*, Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa, Idrottshögskolan Stockholm
- Laughlin, A.: (1984) Teacher Stress in an Australian Setting: The Role of Biographical Mediators, *Educational Studies*, 10 (1) 7-22
- Lazarus, R.S.: (1966) *Psychological Stress and Coping Process*, McGraw-Hill, New York
- Lazarus, R.S.: (1995) Psychological stress in the work place, In Crandall & Perrewe` (eds) *Occupational stress* (page. 3-14) Washington DC: Taylor & Francis
- Lee, R. and Ashforth, B. (1996) A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the three Dimensions of Job Burnout., *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133

- Leiter, M and Harvie, P. (1996) Burnout among mental Health Workers: A review and research agenda. *International Journal of Social Psychiatry*, 42, 90 -101
- Lewis, S. and Cooper, C.L. (1989) *Career Couples*, Unwin, London
- Lied, Ragnhild: (1990): *Arbeidssituasjonen til kroppsøvlingslærere i videregående skule Norges Idrettshøgskole* 1990
- Lim, V (1996) Job Insecurity and its Outcomes: Moderating Effects of Work-Based and Nonwork-Based Social Support. *Human Relations* 49, 171-194
- Lindberg, Frank: (2004) *Reality in Virtual Learning, Report from an Ongoing Existential-phenomenological Research Project*. Høgskolen i Bodø
- Lloyd, C.: (1986) *Explanation of Social History*, Oxford, Basil Blackwell
- Lofland, J.: (1976) *Doing Social Life*, New York, Wiley
- Lund T.: (2002) Metodologiske prinsipper og referanserammer. I. Lund T. red.: *Innføring i forskningsmetodologi*. Uniped Oslo
- Lundval S. (2004) Bilder av ämnet idrott och hälsa- en forskningsöversikt I H. Larson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnen idrott och hälsa*. Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lundval S. og Meckbach, J.: (2004) ”Fritt och omväxlande!” Lärares bakgrund och tankar om sitt yrke. I H. Larson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnen idrott och hälsa*. (Rapport nr 2 I Serien Skola-Idrott-Hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Sandahl, B. (2004) Ett ämne för vem? Idrottsämnet i grundskolan 1962-2002. I H. Larson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnen idrott och hälsa*. (Rapport nr 2 I Serien Skola-Idrott-Hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Madison G.B: (1988) *The Hermeneutics of Post modernity*. Bloomington: Indiana univ. press.
- Martens, R. (1987) *Coaches Guide to Sport Psychology*, Illinois, Human Kinetics,
- Martens, R, Vealey, R.S. and Burton, D (1990) *Competitive Anxiety in Sport*, Illinois, Human Kinetics
- Martinsen, E. W.:(2002) Fysisk aktivitet-medisin mot utbrenthet, i Roness og Matthiesen (red), *Utbrent, krevende jobber - gode liv*. Fagbokforlaget'

- Marshall, J. (1977) *Job Pressure and Satisfactions at Managerial Levels*, PhD Thesis, UNMIST; Manchester
- Maslach, C: 1982: *Burnout: the cost of caring*. New York, Prentice Hall Press
- Maslach, C and Jackson, S.E.: (1986) *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C and Jackson, S.E., Leiter, M.: (1996) *Maslach Burnout Inventory Manual_3.utg* Palo Alto CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C and Leiter, M.: (1997) *The truth about burnout, how organizations cause personal stress and what to do about it* Jossey-Bass Pub. San Francisco
- Matteson, M.T. and Ivancevich, J.M. (1987) Individual Stress Management Interventions: Evaluation of Techniques, *Journal of Managerial Psychology*, 2, (1):24-30
- Marx, K., Elster, J og Engeslatd, F. (1972) *Karl Marx 1818 – 1883 Marx i et bind*, Pax, Oslo
- McAuley, E., Peña, M.M., and Jerome, G., J. (2001) Self-Efficacy As a Determinant and a Outcome of Exercise, in Roberts, G. (ed) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, Human Kinetics, Leeds ,UK
- McBride, R.E., Boggess, T.E. and Griffey, D.C (1986) *Concerns of In-service Physical Education Teachers as Compared With Fuller's Concern Model*, *Journal of Teaching in Physical Education* 5, 149-156
- McDonald, D.G. and Hodgdon, J.A (1991) *Psychological Effects of Aerobic Fitness Training: Research and Theory*. Springer Verlag , New York
- McGrath, J.E. (ed.) (1974) A conceptual Formulation for Research on Stress, in *Social and Psychological Factors in Stress*, Holt Rienhardt and Winston, New York
- Meek, G. A. (1996) *The Teacher Concerns Questionnaire With Preservice Physical Educators in Great Britain: Being Concerned With Concerns*, *Journal of Teaching in Physical education*, 16, 20-29
- Meichenbaum, D.: (1985) *Stress Inoculation Training*, Pergamon Press, Exeter.
- Meier, S.T (1983) Toward a Theory of Burnout. *Human Relations* 36: 899-910
- Melander , L.,S.: (1988) Undersøgelse af arbejdsmiljøet for idrætslærere I gymnasieskolen. *GISP* 45
- Mestrovic, S.G.: (1998) *Anthony Giddens, The Last Modernist*, London, Routledge

- Miles, R.H. and Perreault, W.D (1976) Organisational Role Conflicts: Its Antecedents and Consequences. *Organisational Behaviour and Human Performance*, 17:19-44
- Miller, K.I and Monge P.R. (1986) Participation, Satisfaction and Productivity: A Meta-Analytic Review, *Academy of Management Journal*, 29 (4) 727-753
- Moyle, P. and Parks, K. (1999) The Effects of Transition Stress: A Relocation Study. *Journal of Behaviour*, 20, 625-646
- Mulligan ,J. (1989) *The Personal Management Handbook*, Sphere, London
- Mutrie, N., and Biddle, S. J.H. (1995) The Effects of Exercise on Mental Health in Nonclinical Populations, In Biddle, S.J.H. (ed) *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology*, Human Kinetics Exeter, England
- Mykletun, R (1984) Teacher Stress: Perceived and Objective Sources and Quality of Life” *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28 (1)17-45
- Mykletun, Reidar: (2002) ”Utbrenthet i læreryrket”, i Roness og Matthiesen (red), *Utbrent, krevende jobber - gode liv*. Fagbokforlaget’
- Mykletun, A, Lahn og Mykletun, R.J. (1998) *Lærerkårstudien*. Stavanger, Høgskolen i Stavanger
- Mykletun, R. og Mykletun A. (1999) Comprehensive school-teachers at risk of early exit from work. *Experimental Aging Research*, 25: 359-366
- Needle, R.H., Griffin, T., Svendsen, R., and Berney, C. (1980) Teacher Stress Sources and Consequences. *Journal of school health*, 50 (2) 96 -9
- Nias, J. (1989) *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*, London: Routeledge
- Nicholson, M: (1989) *Formal Theories in International Relations*. Cambridge University Press, Cambridge
- North, T.C. , McCullagh, P. and Tran,Z.V. (1990) Effect of exercise on Depression. *Exercise and Sport Science Review*, 18, 379-415
- Næss, F., D.: (1998) *Tales of Norwegian Physical education teachers: A life history analysis*. The Norwegian University of Sport and Physical education, Oslo

- O'Driscoll, M and Schubert, T. (1988) Organizational Climate and Burnout in a New Zealand Social Service Agency, *Work and Stress*, 2, 199-204
- O'Driscoll, M, Ilgen, D and Hildreth, K. (1996) Time Devoted to Job and Of-Job Activities, inter Role Conflict and Effective Experiences. *Journal of Applied Psychology*, 77, 272-279
- O'Sullivan, M, Siedentop, D. and Tannehill, D: (1994) Breaking out: Code-pendency of high school physical education. *Journal of teaching in physical education*. 13 pp, 421-428
- Ordeshook, P.: (1986) *Game Theory and Political Theory*, Cambridge: Cambridge University Press
- Pallant, J: (2001) *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. Buckingham: Open University Press
- Palmer, V.M.: (1928) *Field Studies in Sociology: a Student's manual*. Univ. of Chicago
- Parè, C (Ed) (1995) *Better Teaching in Physical Education? Think about it!* Trois Riviers, Canada: Librairie Nationale du Canada
- Parsons, J and Fuller, F.F. (1972) *Concerns of Teachers: Reliability, Bipolarity, and Relationship Teaching Experience* (no. 2157) Univ. of Texas, Research and Development Center
- Pearlin, L.I. and Turner, H.A. (1987) The family as a context of The Stress Process, in Kasl, S.V. and Cooper, C.L. (eds) *Stress and Health: Issues in Research Methodology*; Wiley, Chichester
- Petruzello, S.J , Lenders, D.M., Hatfield, B.D., Kubitz, K.A and Salazar, W. (1991) A meta-analysis on the Anxiety-Reducing Effects of Acute and Chronic Exercise: Outcomes and Mechanisms, *Sports Medicine*, 11, 143-182
- Philips, B.L. and Lee, M. (1980) *Survey of Teacher Stress in Secondary Schools in the Local Authority*, M. Pil thesis , University of Aston
- Pines ,A. and Aronson, E. (1988) *Career Burnout: Causes and Cures* 2nd ed. Free Press, New York
- Pines, A., Skulkeo K, Pollak E, Peritz, E and Steif, J: (1981) Rates of sickness absenteeism Among employees of a modern hospital: the role of demographic and occupational factors. *British Journal of Industrial Medicine* 142, page 326-335
- Polany, M.: (1964) *Science, faith and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Popper, K. : (1961) *The Poverty of Historicism*, Routledge and Kegan Paul, London
- Popper, K.:(1974) *The Logic of Scientific Discovery*. Hutchinson of London
- Pratt, J. (1976) *Perceived Stress Among Teachers: An Examination of Some Individual and Environmental Factors and Relationship to Reported Stress*, Unpublished MA thesis, university of Sheffield
- Pretty, G, McCarthy, M and Catano, V. (1992) Psychological Environments and Burnout: Gender Considerations within the Corporation., *Journal of Organizational Behaviour*
- Radnitzky, G.: (1970) *Contemporary Schools of metascience*. Vol. I-II Göteborg Akademiförlaget
- Rasmusen, E.: (1989) *Games and Information. An Introduction to Game Theory*. Oxford
- Repstad, Pål: (1993) *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget, Oslo: Basil Blackwell
- Ringdal, K.:(2001) *Enhet og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget
- Romano, J.L (1988) Stress management Counselling: From Crisis to Prevention. *Counseling Psychology Quarterly*, 1,2, and 3 211-219
- Roness, Atle: (1995): *Utbrent? Arbeidspress og psykiske lidelser hos mennesker i utsatte yrker*, Universitetsforlaget, Oslo
- Rosén, T. (1979) *Innhold i kroppsøvingsundervisningen, En empirisk undersøkelse på grunnskolens ungdomstrinn i en utvalgt østlandskommune*. Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Roth, P.A: (1991) Interpretation as explanation. In Dr. Hiley, J.F Bohman and R. Shusterman (eds), *The Interpretive Turn. Philosophy, Science, Culture*. New York: Cornell univ. press
- Russel, D.W., Altmaier, E., og Van Velzen,D. (1987) Job-Related Stress, Social Support an Burnout Among Classroom Teachers, *Journal of Applied Psychology*, 72 (2): 269-74
- Rutherford, M.: (1994) *Institutions in Economics; The old and the New Institutionalism*. Cambridge Univ. press
- Salas, E., Driskell, J.E. and Hughes, S. (1996) The study of Stress in Human Performance, I Driskell, J.E. and Salas, E.. (eds) *Stress and Human Performance*, Lawrence Erlbaum Associates, Pub. Mahwah, New Jersey

- Sandahl, B (2004): Ett ämne för vem? Idrottsämnet i grundskolan. I H. Larson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnen idrott och hälsa*. Rapport nr 2 i Serien Skola-Idrott-Hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Sannes, R. (2004) *Dataanalyse og statistikk-kvantitativ tilnærming*. Kompendium, versjon 3.11, Handelshøyskolen BI, Institutt for ledelse og organisasjon
- Schaubroeck, J. and Merrit, D. (1997) Divergent Effects of Job Control on Coping with Work Stressors: The Key Role of Self-Efficacy.. *Academy of Management Journal*, 40, 738-754
- Schaufeli, W and Buunk, B (1996) Professional Burnout. In Schabracq, M: Winnubst, J and Cooper C. (Eds) *Handbook of Work and Health Psychology* , New York. John Wiley
- Schonfield, I.S.:(1992) A longitudinal Study of Occupational Stressors and Depressive Symptoms in First-Year Female Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 8 (2):151-8
- Schou, N.: (1994) Nedslidningsstatus-Roskilde Amt. *GISP* 74 5-10
- Schuler, R.S.(1980) : Definition and Conceptualization of Stress in Organizations, *Organizational Behavior and Human Performance*. 25: 184-215
- Schulz, R, Greenly, J. and Brown, R. (1995) Organization, management and Client Effects on Staff Burnout. *Organizational Behavior*, 14, 631-647
- Schön, D,A.(1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA, Jossey-Bass
- Scwab, R.L. (1983) Teacher Burnout: Moving Beyond “Psychobabble” *Theory into Practice* .22, 21-25
- Schwab, R.L and Iwanicki, E.F. (1982) Perceived Role Conflict, Role Ambiguity and Teacher Burnout, *Education Administrative Quarterly*, 18:60-74
- Schwartz, M. & Schwartz, C.: (1969) Problems in Participant Observation. I McCall, G. and Simmons, J. ed. *Issues in Participant Observation*, Addison-Wesley Publ. Comp. Reading
- Selye, H, (1980) *Selye's guide to Stress Research*, Vol. 1 Van Nostrand Reinhold
- Shaw, J.B. and Riskind, J.H: (1983) Predicting Job Stress Using Data from the Position Analysis Questionnaire, *Journal of Applied Psychology*, 68; 253-61
- Sloan, S.J. and Cooper, C.L.:(1987) Sources of Stress in the Modern Office, I A. Gale and B. Christie (eds) *Psychophysiology and the Electronic Workplace*, Wiley, Chichester

- Skog, O.J., (2004). 2. utg. *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*, Gyldendal akademiske
- Skovholt, T: (2001) *The resilient Practitioner, Burnout prevention and Self-Care Strategies for Counselors, Therapists Teachers and Health Professionals*, Allyn and Bacon
- Smith, J. and Cline, D: (1980) Quality Programs, *Pointer*, 24 (2) 80-7
- Smith, M.J., Cohen, B.G., Stammerjohn, L.W. and Happ, A. (1981) An Investigation of Health Complaints and Job Stress in Video Display Operations, *HumanFactors*, 23:389-400
- Smith, D and Wai Leng, G (2003) Prevalence and Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education.*, 22, 203 -218.
- Sparks, D.C. (1979) A Biased Look at Teacher Job Satisfaction *Clearing House*, 52.(9) 447-9
- Sparks, D.C. and Hammond, J. (1981) *Managing Teacher Stress and Burnout*, Educational Information Research, Educational Information Research Centre, No.2000252, Washington, DC
- Spector, P (1986) Perceived Control by Employees. A Meta-analysis of studies Concerning autonomy and participation at Work. *Human Relations* 39 1005-1016
- Spector, P. (1998) A control Theory of the Job Stress Process, In. Cooper, C. and Payne, R (eds) , *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work* New York: Oxford University Press
- Stokke, R (1982) ”Ymse forskningsdata om lærarane som underviser i kroppsøving i Sogn og Fjordane, *Kroppsøving nr 8*
- Suppe, F.: (1989) *The semantic conception of theories and scientific realism*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sutherland, V.J. and Cooper, C.L.: (1991) *Understanding Stress: A Psychological Perspective for Health Professionals*, Chapman&Hall, London
- Svenska Gymnastiklärarsällskapet (SGS): (1985) *Vart tog de vägen?*
- Tannenbaum, R. and Massarik, F. (1989) Participation by Subordinates in the Managerial Decision-Making Process, in Matteson, M.T. and Ivancevich, J.M. eds. *Management and Organizational Behaviour Characteristics*, Irwin, Homewood, Illinois

- Thrane, C. (2003) *Regresjonsanalyse i Praksis*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Theidin Jacobson, B. (2004). Basketball, brännboll och så lite hälsa! Lärares uppfattning om hva hälsa innebär i ämnet idrott och hälsa. I H. Larson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnen idrott och hälsa*. (Rapport nr 2 I Serien Skola-Idrott-Hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Travers, Ch. and Cooper, C. (1994) Psychophysiological Responses to Teacher Stress: a Move Towards More Objective Methodologies, *European Review of Applied Psychology*, 44 (2) 137-46
- Travers, Ch., & Cooper, C.: (1996) *Teachers Under Pressure, Stress in the Teaching Profession* Routledge
- Tyler, R.: (1949) *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Univ. Of Chicago Press
- Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Midlertidig utgave juni 2006
- Vandenberghe, R and Vanoost, V, (1996) Waarom verlaten leerkrachten het Basissonderwijs? (Why do primary school teachers leave education?) *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12 366-382
- Vandenberghe, R. and Hubermann, M.: (1999) *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge university press
- von Wright G.H: (1971) *Explanation and Understanding*. London Routledge
- Wadel, C. (1983) *Om den sosiale konstruksjon av virkeligheten-i daglivet og blant samfunnsforskere*. ISV, Univ. I Tromsø
- Wadel, C. (1990) *Den Samfunnsvitenskapelige Konstruksjon av Virkeligheten*, SEEK forlag, Flekkefjord
- Wanberg, E.G. (1984) The Complex Issue of Teacher Stress and Job Dissatisfaction, *Contemporary Education*, 56 (1): 11-15
- Warr, Peter: (1987): *Work, Unemployment and mental health*. Oxford University press
- Webb, J., Schirato, T., and Danaher, G. (2002) *Understanding Bourdieu*. Sage Pub., London
- Weber, M: (1967) *The Theory of Social Economic Organization*. New York Free Press. First published in 1922

- Weigård, J.: (2005). *Femte forelesning: Individualisme og holisme som metodiske prinsipper ...*
- Weiskopf, P.E (1980) Burnout Among Teachers of Teachers of Exceptional Children, *Exceptional Children* 47:18-23
- Wendt, J.C., Bain, L.L. and Jackson, A. (1981) Fuller's Concerns Theory as Tested on Prospective Physical Educators, *Journal of Teaching in Physical Education* (introductory issue) 66-70
- Wendt, J.C. and Bain, L.L (1983) Prospective Physical Educator's Perception of Stressful Teaching Events, *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 , 49-54
- Wendt, J.C. and Bain, L.L. (1989) Concerns of Preservice and Inservice Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 177-180
- Wenstøp, F. (2003) *Statistikk og Dataanalyse 7. utg.* Oslo, Universitetsforlaget
- Westman, M and Eden, D (1997) Effects of a Respite from Work on Burnout: Vacation Relief and fade-out. *Journal of Applied Psychology*, 82 516-527
- Williamson, K (1993). A Qualitative Study on Socialization of Beginning Physical Teacher Educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 188-201
- Winnubst, J. and Schabraq, M (1996) Social support, Stress and Organization: Toward Optimal Matching. In Schabraq, M and Cooper, C. (eds) *Handbook of Work and Health Psychology* New York: John Wiley
- Wright, T and Bonett, D (1997) The Contribution of Burnout to Work Performance. *Journal of Organizational Behaviour*, 18, 491-499
- Yarrow, M.R, Campbell, J.D, Burton R.V.: (1970) Recollections of childhood : a study of the retrospective method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No 138, vol. 35, no 5
- Zapf, D., Bamberg, E., Dunckel, H., Frese, M., Greif, S., Mohr, G., Rückert, D. & Semmer, N.: (1983) Dokumentation der Skalen Des Forschungsprojektes „*Psychischer Stress am Arbeitsplatz – hemmende und fördernde Bedingungen für humanere Arbeitsplätze*“
Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Osnabrück, Fakultät für Psychologie, Göteborg, Daidalos

Vedlegg Spørreskjema



Seksjon for idrett

Spørreundersøkelse : Kroppsøvingslæreres arbeidssituasjon

I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid ved høgskolen i Bodø ønsker jeg å gå ut med en spørreundersøkelse til kroppsøvingslærerne i de fem nordligste fylkene.

Fysisk aktivitet og helse har vært mye i fokus gjennom media de siste årene. I den forbindelse har det også vært mye snakk om en time fysisk aktivitet hver dag i skolen. Det har vært lite fokusert på kroppsøvingslærernes arbeidsvilkår og hva lærerne opplever som vanskelig med å undervise i faget.

Denne undersøkelsen vil prøve å belyse hvordan kroppsøvingslærerne opplever sin arbeidssituasjon og sette fokus på hva lærerne opplever som vanskelig i sitt daglige arbeid.

Spørreskjemaet er delt i fire seksjoner/deler. I første seksjon er det fokus på bakgrunnsvariabler for hver enkelt lærer. Seksjon 2 har fokus på hva kroppsøvingslærere opplever som vanskelig med å undervise i faget. I seksjon 3 ønsker jeg å få vite hva kroppsøvingslærerne mener om faget. Her blir det satt frem en rekke påstander som du skal ta stilling til. Den fjerde seksjon er viet dine oppfatninger om hva som kan gjøres for at du skal trives bedre som lærer i faget kroppsøving.

Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og tar stilling til samtlige påstander i skjemaet. Jeg håper at så mange lærere som mulig kan ta seg tid til å fylle det ut og returnere det via egen rektor til undertegnede. For at rektor ikke skal ha tilgang til materialet legges skjemaene i en felles konvolutt og limes igjen i nærvær av dere lærere.

Skjemaet skal ikke påføres navn eller andre personlige opplysninger. Alle som deltar vil forbli anonyme. Alle skjema vil behandles konfidensielt.

Takk for samarbeidet

Arne Martin Jakobsen
førstelektor i Idrett
Profesjonshøgskolen Høgskolen i Bodø

Seksjon 1. Bakgrunnsinformasjon

1. **Kjønn** mann kvinne
2. **Alder** < 25 25-30 31-40 41-50 51-55 56-60 60 >
3. **Hvilket fylke bor du i?**
Finnmark Troms Nordland Nord-Trøndelag Sør-Trøndelag
4. **Hvor ligger skolen du underviser?**
større by(mer enn 20 000 innb.) mindre by landskommune
5. **Skolen er:** udelt fådelt fulldelt
6. **Antall elever på skolen:** < 100 100-200 200 >
7. **Undervisningserfaring i skolen:**
(antall år)
<1 2-5 6-10 11-20 21-30 30 >
8. **Undervisningserfaring i kroppsøving:**
(antall år)
<1 2-5 6-10 11-20 21-30 30 >

Utdanning:
(Sett bare ett kryss)

9.

- Ufaglært
- Lærerutdanning uten kroppsøving i fagkretsen
- 5vt /15 studiepoeng (stp) kroppsøving
- 10 vt/ 30 stp kroppsøving
- 20 vt/ 60 stp kroppsøving
- 30 vt/ 90 stp kroppsøving
- 40 vt/ 120 stp kroppsøving
- Faglærerutdanning kroppsøving (3 årig)
- Hovedfag idrett

10. **Trenerkurs** ja nei

11. **Dersom ja hvilke?** _____

12. **Har trenerjobb ved siden av lærerjobben?** ja nei

13. **Har tidligere hatt trenerjobb ved siden av lærerjobben?** ja nei

14. **Idrettslig bakgrunn? (kun et kryss)**

- Ingen Mosjonist Konkurranses nivå
- Konkurranses nivå på nasjonalt/internasjonalt nivå

15. **Hvilke/t klassetrinn underviser du på? (sett gjerne flere kryss)**

8. 9. 10.

16. **Jobber du ved en privatskole?** ja nei

17. **Hvor stor prosent av heltid jobber du?**

<50% 50-80% 80-99% 100%

18. **Hvor mange lærere finnes det ved din skole som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet?**

1 2-4 5-7 8-10 10>

19. **Hvor mange grupper (klasser) underviser du i kroppsøving?**

1 2-3 4-5 6-7 7>

20. **Dersom du underviser en eller mer enn en gruppe (klasse), hvor mange elever er det i gruppa/ den minste gruppa?**

<15 15-20 21-25 26-30 30>

21. **Dersom du underviser mer enn en gruppe (klasse), hvor mange elever er det i den største gruppa?**

<15 15-20 21-25 26-30 30>

22. **Hvor mange timer kroppsøving underviser du i uka?**

1-3 4-6 7-9 10-12 13-15 15>

23. **Hvor ofte trener eller driver du med fysisk aktivitet i uka?**

Aldri 1-2 ganger 3-4 5-6 7 eller mer

24. **Hvilke fasiliteter benyttes ved din skole regelmessig til kroppsøvingsundervisning.?**
(Sett gjerne flere kryss)

- 1 standard gymnastikksal 2 gymnastikksaler Idrettshall
Fotballbane Friidrettsanlegg Utendørs håndballbane
Skøytebane/isflate Lysløype Svømmehall
Skileikanlegg Trim/hinderløype Naturområde
Utendørs basketballbane Utendørs volleyballbane
Skateboard rampe Skolegård uten noen spesielle idrettsanlegg
Orienteringskart Alpin anlegg
Annet _____

25. **Har du alvorlig vurdert å slutte å undervise i kroppsøving de siste fem årene?**

Ja nei

26. **Dersom svaret er ja kan du kort si noe om hvorfor?**

27. **Hvor godt vil du si at du trives med å undervise i faget kroppsøving?**

(sett ring rundt et tall)

meget dårlig	dårlig	bra	meget bra
1	2	3	4

28. **Hvor stor sannsynlighet regner du med det er for at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?**

(sett ring rundt et tall)

Meget liten	liten	stor	veldig stor
1	2	3	4

Seksjon 2. Egen undervisning

Les hver enkelt påstand og spør deg selv.

Når jeg tenker over min undervisning, hva opplever jeg som vanskelig med å undervise i kroppsøving?

- 1 = Ikke vanskelig
- 2 = I liten grad vanskelig
- 3 = I noen grad vanskelig
- 4 = I stor grad vanskelig
- 5 = I veldig stor grad vanskelig

(sett ring rundt et tall, ikke mellom tallene)

1. Mangel på undervisningsutstyr	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
2. Mangel på undervisningslokaler	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
3. Mangel av svømmehall	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
4. Mangel på utearealer	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
5. Liten gymnastikksal	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
6. Utslitt utstyr	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
7. Læreplanen er for omfattende	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
8. Mangel på lærebøker i faget	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
9. Læreplanen er for lite spesifikk	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
10. Vanskelig å planlegge	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
11. Disiplin problemer	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
12. Mange elever som ikke deltar	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
13. Mangel på oppgaver for elevene som ikke deltar	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
14. Manglende progresjon hos elevene	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
15. Umotiverte elever	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
16. Elevene er i dårlig fysisk form	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
17. Jeg er i dårlig fysisk form	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
18. Jeg behersker ikke alle aktivitetene	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

1 = Ikke vanskelig
 2 = I liten grad vanskelig
 3 = I noen grad vanskelig
 4 = I stor grad vanskelig
 5 = I veldig stor grad vanskelig

(sett ring rundt et tall, ikke mellom tallene)

19. Støy	1	2	3	4	5
20. Mangel på støtte fra ledelsen	1	2	3	4	5
21. Liten status blant de andre lærerne	1	2	3	4	5
22. Fysisk tung undervisning	1	2	3	4	5
23. Blir sliten i hodet etter ei økt	1	2	3	4	5
24. Mindre sosial kontakt med andre lærere	1	2	3	4	5
25. Avstanden til anlegg/undervisningslokaler er stor	1	2	3	4	5
26. Manglende utdanning	1	2	3	4	5
27. Få(lite) kurs i faget	1	2	3	4	5
28. Stort sprik mellom gode og dårlige elever	1	2	3	4	5
29. Vanskelig å organisere undervisningen	1	2	3	4	5
30. Lite samarbeid mellom kroppsøvingslærerne	1	2	3	4	5
31. Vanskelig å få elevene med på nye idretter/aktiviteter	1	2	3	4	5
32. Vanskelig å differensiere undervisningen	1	2	3	4	5
33. Jeg har manglende idrettslig erfaring	1	2	3	4	5
34. Elevene har manglende idrettslig erfaring	1	2	3	4	5
35. Få timer i faget	1	2	3	4	5
36. Mange elever i klassene	1	2	3	4	5
37. Lite penger til transport	1	2	3	4	5
38. Langt til nærmeste naturområde	1	2	3	4	5
39. Mye organisering for å få til undervisning i friluftsliv	1	2	3	4	5
40. Elevene mangler utstyr (ski, skøyter, osv.)	1	2	3	4	5
41. Manglende planlegging fra min side	1	2	3	4	5
42. Manglende langtidsplanlegging fra skolen sin side	1	2	3	4	5
43. Jeg behersker ikke ”nye” idretter	1	2	3	4	5
44. Ingen som holder orden på utstyret	1	2	3	4	5
45. Mange brukere av anleggene	1	2	3	4	5

1 = Ikke vanskelig
 2 = I liten grad vanskelig
 3 = I noen grad vanskelig
 4 = I stor grad vanskelig
 5 = I veldig stor grad vanskelig

(sett ring rundt et tall, ikke mellom tallene)

46. Mangel på videreutdanning	1	2	3	4	5
47. Skolen betaler ikke vikar ved videreutdanning	1	2	3	4	5
48. Mange forskjellige klasser/grupper å forholde seg til	1	2	3	4	5
49. Lite fleksible timeplaner	1	2	3	4	5
50. Vanskelig å bytte timer for å få til for eksempel friluftslivsturer	1	2	3	4	5
51. Liten frihet til å planlegge egen undervisning	1	2	3	4	5
52. Manglende samarbeid med lærere i andre fag	1	2	3	4	5
53. Liten medvirkning ved timeplanlegging	1	2	3	4	5
54. Stort sprik mellom mine ambisjoner/forventninger og hva som er mulig å få til med faget i skolen	1	2	3	4	5
55. Frykt for at jeg skal skade meg i undervisningen	1	2	3	4	5
56. Frykt for at elevene skal skade seg i undervisningen	1	2	3	4	5
57. Mangel på kroppsøvingfaglige utfordringer	1	2	3	4	5
58. For mange arbeidsoppgaver som ikke er direkte tilnyttet kroppsøvingfaget	1	2	3	4	5
59. Planlegging av undervisning tar mye av fritiden min	1	2	3	4	5
60. Reising i forbindelse med turer er vanskelig å kombinere med familie	1	2	3	4	5
61 Det er vanskelig å sette karakter i kroppsøving	1	2	3	4	5

Seksjon 3. Kroppsøvingsfaget generelt

Les hver enkelt påstand og spør deg selv.

Når jeg tenker på kroppsøving som fag, i hvor stor grad opplever jeg at følgende påstander stemmer?

1. Stemmer ikke
2. Stemmer i liten grad
3. Stemmer i noen grad
4. Stemmer i stor grad
5. Stemmer i veldig stor grad

(sett ring rundt et tall, ikke mellom tallene)

1. Kroppsøving er et fag de fleste elever liker godt	1	2	3	4	5
2. Det er viktig med planlegging i kroppsøving	1	2	3	4	5
3. Det er viktig å bytte aktivitet fra time til time	1	2	3	4	5
4. Progresjon skaper motivasjon	1	2	3	4	5
5. Det er viktig å jobbe med en aktivitet over tid	1	2	3	4	5
6. Det er viktig med utdanning i faget for å undervise	1	2	3	4	5
7. Det er viktig å ha idrettslig bakgrunn som kroppsøvingslærer	1	2	3	4	5
8. Det er viktig å ha arbeidsoppgaver til de elevene som ikke deltar aktivt	1	2	3	4	5
9. Kroppsøving er et krevende fag å undervise i	1	2	2	4	5
10. Kroppsøving er et morsomt fag å undervise i	1	2	3	4	5
11. Man blir fysisk sliten av å undervise i kroppsøving	1	2	3	4	5
12. Man blir psykisk sliten av å undervise i kroppsøving	1	2	3	4	5
13. Det er viktig å organisere timene stramt for å få til god undervisning	1	2	3	4	5
14. Det er viktig å være i god fysisk form for å undervise i kroppsøving	1	2	3	4	5
15. Det er vanskelig å undervise i faget når elevene har så dårlige motoriske ferdigheter	1	2	3	4	5

- | |
|---|
| 1. Stemmer ikke
2. Stemmer i liten grad
3. Stemmer i noen grad
4. Stemmer i stor grad
5. Stemmer i veldig stor grad |
|---|

(sett ring rundt et tall, ikke mellom tallene)

- | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 16. Det er vanskelig å undervise i faget
når elevene er i så dårlig fysisk form | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Det er mer krevende å undervise
i kroppsøving enn i teoretiske fag | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Det kreves mye planlegging for
å undervise i kroppsøving | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Det er vanskelig å få til progresjon
med så få timer i kroppsøving | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Utdanningen i faget er lite relevant i
forhold til hva man opplever ute i skolen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Elevene er lite motivert for å jobbe med ”gamle”
idretter som for eksempel turn, friidrett og langrenn. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Fokus på fysisk aktivitet og helse i media
har ført til at fagets status i skolen har økt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Dårlig lønn/mange timer for å få full stilling | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Seksjon 4. Tiltak

Les hver enkelt påstand og spør deg selv.

Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kroppsøvingslærer?

1 = Ikke viktig
2 = Lite viktig
3 = Noe viktig
4 = Viktig
5 = Veldig viktig

(sett ring rundt et tall, ikke mellom tallene)

1. Færre elever i klassene/gruppene	1	2	3	4	5
2. Flere timer kroppsøving pr. klasse i uka	1	2	3	4	5
3. Bedre lønn/færre timer for å få full stilling	1	2	3	4	5
4. Mer utstyr	1	2	3	4	5
5. Mer støtte fra ledelsen om at faget er viktig	1	2	3	4	5
6. Mer utdanning	1	2	3	4	5
7 Flere kurs i aktiviteter/idretter	1	2	3	4	5
8. Bedre utstyr	1	2	3	4	5
9. Mer samarbeid mellom kroppsøvingslærerne	1	2	3	4	5
10. Bedre tilgang til anlegg	1	2	3	4	5
11. Bedre anlegg	1	2	3	4	5
12. Mulighet til å jobbe med et tema over lengre tid	1	2	3	4	5
13. Mer homogene elevgrupper	1	2	3	4	5
14. Mer konkrete læreplaner	1	2	3	4	5
15. Bedre tilgang på faglitteratur	1	2	3	4	5
16. Lærebøker til elevene	1	2	3	4	5
17. Mulighet til å trene i arbeidstida	1	2	3	4	5
18. Å ha en fagperson å snakke med	1	2	3	4	5
19. Jeg må bli bedre til å planlegge undervisningen	1	2	3	4	5
20. Jeg må bli bedre til å organisere undervisningen	1	2	3	4	5

- 1 = Ikke viktig
- 2 = Lite viktig
- 3 = Noe viktig
- 4 = Viktig
- 5 = Veldig viktig

(sett ring rundt et tall, ikke mellom tallene)

21. Mer ressurser til transport av elever	1	2	3	4	5
22. Mer langsiktig planlegging fra skolen sin side	1	2	3	4	5
23. Større frihet i forhold til læreplanene	1	2	3	4	5
24. Mer samarbeid med idrettslag	1	2	3	4	5
25. Færre brukere av anleggene	1	2	3	4	5
26. Noen som kan holde orden på/repasere utstyret	1	2	3	4	5
27. Jeg kan bli i bedre fysisk form	1	2	3	4	5
28. Mer samarbeid med lærere i andre fag	1	2	3	4	5
29. Mer påvirkning på timeplanlegging	1	2	3	4	5
30. Mer fleksibel timeplan	1	2	3	4	5
31. Færre utenomfaglige arbeidsoppgaver	1	2	3	4	5
32. Klarere ansvars plassering ved skader på elevene	1	2	3	4	5
33. Mer tid til planlegging	1	2	3	4	5

Seksjon 5 . Avslutning

1. **Hvor godt vil du si at du trives med å undervise i faget kroppsøving?**

(sett ring rundt et tall)

meget dårlig	dårlig	bra	meget bra
1	2	3	4

2. **Hvor sannsynlig er det at du underviser i kroppsøving om fem år, dersom du fortsatt jobber som lærer i ungdomsskolen?**

(sett ring rundt et tall)

meget dårlig	dårlig	bra	meget bra
1	2	3	4

Tabellvedlegg

Tabell 5.27 Den statistiske sammenhengen mellom alder og kjønn blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

		kjønn	alder
Kjønn	Pearson Correlation	1	-, 182(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	518	518
Alder	Pearson Correlation	-, 182(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	518	519

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 5.28 Statistisk sammenheng mellom sivil status og det å ha barn, blant kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene..

		Sivil status	Antall barn <6år	Antall barn 6-16 år
Sivil status	Pearson Correlation	1	,215(**)	,142(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,001
	N	517	512	512
Antall barn <6år	Pearson Correlation	,215(**)	1	,068
	Sig. (2-tailed)	,000		,122
	N	512	515	511
Antall barn 6-16 år	Pearson Correlation	,142(**)	,068	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,122	
	N	512	511	514

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 5.29 Statistisk sammenheng mellom sivil status og i hvilken grad hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjonen for kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

		Sivil status	Hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjon
Sivil status	Pearson Correlation	1	,109(*)
	Sig. (2-tailed)		,014
	N	517	512
Hjemmesituasjonen påvirker jobbsituasjon	Pearson Correlation	,109(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,014	
	N	512	515

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 5.30 Statistisk sammenheng mellom det å ha barn og i hvilken grad hjemmsituasjonen påvirker jobbsituasjonen for kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

		Antall barn <6år	Antall barn 6-16 år	Hjemme-situasjonen påvirker jobbsituasjon
Antall barn <6år	Pearson Correlation	1	,068	,102(*)
	Sig. (2-tailed)		,122	,021
	N	515	511	510
Antall barn 6-16 år	Pearson Correlation	,068	1	,071
	Sig. (2-tailed)	,122		,109
	N	511	514	509
Hjemme-situasjonen påvirker jobbsituasjon	Pearson Correlation	,102(*)	,071	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,109	
	N	510	509	515

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 5.31 Statistisk sammenheng mellom skolens beliggenhet og størrelsen på klassene kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene underviser

		Skolens beliggenhet	Antall elever i største gruppe	Antall elever i minste gruppe
Skolens beliggenhet	Pearson Correlation	1	-, 192(**)	-, 404(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	520	508	509
Antall elever i største gruppe	Pearson Correlation	-, 192(**)	1	,435(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	508	508	505
Antall elever i minste gruppe	Pearson Correlation	-, 404(**)	,435(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	509	505	509

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 5.32 Statistisk sammenheng mellom antall timer kroppsøving lærerne i ungdomsskolen underviser i uka og antall grupper de underviser.

		Undervisningstimer kroppsøving i uka	Underviser antall grupper
Undervisningstimer kroppsøving i uka	Pearson Correlation	1	,672(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	516	515
Underviser antall grupper	Pearson Correlation	,672(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	515	518

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 5.33 Statistisk sammenheng mellom antall år kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen har undervist i kroppsøving og antall år de har arbeidet som lærer

		Undervisningserfaring i skolen	Undervisnings erfaring i kroppsøving
Undervisningserfaring i skolen	Pearson Correlation	1	,918(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	518	518
Undervisningserfaring i kroppsøving	Pearson Correlation	,918(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	518	520

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 5.34 Statistisk sammenheng mellom antallet elever på skolen og antall kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene.

		Antall elever på skolen	Antall kroppsøvingslærere ved skolen
Antall elever på skolen	Pearson Correlation	1	,571(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	518	511
Antall kroppsøvingslærere ved skolen	Pearson Correlation	,571(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	511	513

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 6.25 Hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene opplever som vanskelig, ved å undervise i kroppsøving. (1=ikke vanskelig, 5=i veldig stor grad vanskelig)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Lite penger til transport	516	1	5	3,16	1,374
Elevene mangler utstyr	516	1	5	3,07	1,083
Utslitt gymnastikksal	520	1	5	3,07	1,057
Stort sprik mellom elevene	520	1	5	2,93	,955
Få timer i faget	520	1	5	2,86	1,112
Mangel på oppgaver for de som ikke deltar	520	1	5	2,86	1,179
Mange elever i klassen	517	1	5	2,77	1,242
Få kurs i faget	520	1	5	2,76	1,148
Elevene er i dårlig fysisk form	519	1	5	2,75	,915
Mangel på undervisningsutstyr	519	1	5	2,71	1,025
Mange brukere av anleggene	519	1	5	2,70	1,114
Skolen betaler ikke vikar ved videreutdanning	502	1	5	2,70	1,376
Mangel av svømmehall	517	1	5	2,65	1,667
Vanskelig å differensiere undervisningen	519	1	5	2,64	,922
Mangel på lærebøker i faget	518	1	5	2,59	1,210
Vanskelig å sette karakter	519	1	5	2,58	,985
Mangel på videreutdanning	515	1	5	2,55	1,005
Elevene har manglende idrettserfaring	519	1	5	2,51	,856
Mye organisering for friluftsliv	516	1	5	2,49	1,175
Læreplanen er for omfattende	519	1	5	2,46	1,031
Mange elever som ikke deltar	520	1	5	2,43	1,023
Liten gymnastikksal	517	1	5	2,34	1,334
Ingen holder orden på utstyret	518	1	5	2,31	1,003
Umotiverte elever	520	1	5	2,28	,936
Jeg behersker ikke alle aktivitetene	519	1	5	2,27	,850
Manglende progresjon hos elevene	520	1	5	2,26	,815
Jeg behersker ikke "nye" idretter	519	1	5	2,24	,876
Læreplanen for lite spesifikk	517	1	5	2,21	,972
Valid N (listwise)	482				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Lite fleksible timeplaner	519	1	5	2,21	1,094
Stort sprik mellom ambisjoner og muligheter	516	1	5	2,21	,915
Manglende langtidsplaner fra skolen	519	1	5	2,13	,888
Lite samarbeid mellom kroppsøvingslærerne	520	1	5	2,11	,923
Støy	519	1	5	2,09	1,005
Vanskelig å få med elevene på nye aktiviteter	520	1	5	2,08	,829
Mangel på undervisningslokaler	518	1	5	2,07	1,101
Vanskelig å bytte timer til friluftsliv	517	1	5	2,07	1,009
Vanskelig å organisere undervisning	520	1	5	2,03	,815
Liten medvirkning ved timeplanlegging	513	1	5	2,00	1,017
Mange utenomfaglige oppgaver	515	1	5	1,97	,911
Mangel på faglig utfordring	514	1	5	1,97	,832
Manglende samarbeid med lærere i andre fag	517	1	5	1,92	,882
Manglende utdanning	520	1	5	1,91	1,056
Reising i forbindelse med turer	517	1	5	1,87	1,021
Frykt for at elevene skal skade seg	518	1	4	1,83	,795
Planlegging tar mye av fritida	519	1	5	1,81	,755
Manglende planlegging fra min side	516	1	5	1,80	,708
Vanskelig å planlegge	519	1	5	1,78	,781
Disiplin problemer	519	1	5	1,77	,879
Jeg har manglende idrettserfaring	519	1	5	1,75	,879
Mangel på støtte fra ledelsen	517	1	5	1,74	,840
Min fysiske form	520	1	5	1,72	,805
Mange klasser å forholde seg til	517	1	5	1,65	,787
Mangel på uteareal	515	1	5	1,64	,950
Valid N (listwise)	484				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Langt til nærmeste naturområde	517	1	5	1,63	,865
Avstand til anlegg er stor	519	1	5	1,61	,915
Liten frihet til å planlegg egen undervisning	519	1	5	1,59	,729
Liten status blant de andre lærerne	515	1	5	1,58	,773
Fysisk tung undervisning	519	1	5	1,54	,715
Mindre sosial kontakt med andre lærere	519	1	5	1,48	,758
Jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving	518	1	5	1,42	,780
Frykt for å skade seg	519	1	4	1,28	,555
Valid N (listwise)	511				

Tabell 6.26 Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Når jeg tenker på kroppsøving som fag, i hvor stor grad opplever jeg at følgende påstander stemmer? (1=stemmer ikke og 5=stemmer i veldig stor grad)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Det er morsomt å undervise i kroppsøving	518	1	5	4,27	,733
Det er viktig med planlegging i kroppsøving	519	1	5	4,20	,701
Progresjon skaper motivasjon	516	1	5	4,05	,711
Kroppsøving er et fag de fleste liker	519	1	5	4,01	,818
Det er viktig med utdanning i faget	517	1	5	4,01	,883
Elevene som ikke deltar må ha arbeidsoppgaver	517	1	5	3,81	,914
Det er viktig å jobbe med en aktivitet over tid	518	1	5	3,64	,790
Det er viktig med idrettslig bakgrunn	519	1	5	3,62	,908
Det er krevende å undervise i kroppsøving	517	1	5	3,61	,845
Viktig med stramt organiserte timer	517	1	5	3,53	,852
Vanskelig å få til progresjon med så få timer	519	1	5	3,47	,824
Viktig å være i god fysisk form	516	1	5	3,45	,747
Det er viktig å bytte aktivitet fra time til time	519	1	5	3,30	,950
Kreves mer planlegging enn i andre fag	519	1	5	3,25	,712
Man blir fysisk sliten av å undervise i kroppsøving	517	1	5	2,99	,955
Dårlig lønn	514	1	5	2,97	1,088
Man blir psykisk sliten av å undervise i kroppsøving	518	1	5	2,95	1,040
Elevene er lite motivert for gamle idretter	520	1	5	2,94	1,012
Vanskelig å undervise elever med dårlig motorikk	518	1	5	2,92	,801
Vanskelig å undervise elever med dårlig fysisk form	519	1	5	2,87	,801
Økt fokus på fysisk aktivitet har gitt mer status	519	1	5	2,84	,901
Valid N (491				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Mer krevende å undervise kroppsøving enn andre fag	519	1,0	5,0	2,441	,8983
Utdanningen er lite relevant	497	1	5	2,34	,891
Det kan fort bli kjedelig å undervise i kroppsøving	520	1	5	2,08	,864
Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving	517	1	5	2,01	,875
Valid N (listwise)	494				

Tabell 6.27 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving, og at eldre lærere ikke bør undervise i faget.

		Jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving	Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving
Jeg er for gammel til å undervise i kroppsøving	Pearson Correlation	1	,299(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	518	516
Eldre lærere bør ikke undervise i kroppsøving	Pearson Correlation	,299(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	516	517

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 6.28 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om elevene er i fysisk dårlig form, og at det er vanskelig å undervise elever med dårlig fysisk form

		Elevene er i dårlig fysisk form	Vanskelig å undervise elever med dårlig fysisk form
Elevene er i dårlig fysisk form	Pearson Correlation	1	,094(*)
	Sig. (2-tailed)		,033
	N	519	518
Vanskelig å undervise elever med dårlig fysisk form	Pearson Correlation	,094(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,033	
	N	518	519

• Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 6.29 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at kroppsøving er fag de fleste liker, og at elvene er umotivert

		Kroppsøving er et fag de fleste liker	Umotiverte elever
Kroppsøving er et fag de fleste liker	Pearson Correlation	1	-, 415(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	519	519
Umotiverte elever	Pearson Correlation	-, 415(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	519	520

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 6.30 Statistisk sammenheng mellom hva kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene svarer på påstandene om at man blir fysisk sliten av å undervise i faget, og at det er fysisk tung undervisning

		Man blir fysisk sliten av å undervise i kroppsøving	Fysisk tung undervisning
Man blir fysisk sliten av å undervise i kroppsøving	Pearson Correlation	1	,192(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	517	516
Fysisk tung undervisning	Pearson Correlation	,192(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	516	519

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabell 6.31 Kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen i de fem nordligste fylkene sine svar på spørsmålet: Hva er viktig for at jeg skal trives bedre som kropps vlingsl rerer? (1=Ikke viktig og 5=veldig viktig)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Flere kurs i aktiviteter	520	1	5	3,97	,805
Mer utstyr	519	2	5	3,96	,863
Bedre utstyr	520	1	5	3,92	,881
Noen som kan holde orden på utstyr	519	1	5	3,80	1,029
Flere timer pr. uke	519	1	5	3,69	1,004
Mer utdanning	519	1	5	3,53	,988
Trening i arbeidstida	520	1	5	3,53	1,093
En fagperson å snakke med	518	1	5	3,53	,905
Ressurser til transport av elever	519	1	5	3,36	1,216
Bedre lønn	514	1	5	3,33	1,108
Bedre anlegg	518	1	5	3,31	1,076
Mer samarbeid mellom kroppsøvlingslærerne	518	1	5	3,30	,898
Mulighet til å jobbe med et tema over lengre tid	518	1	5	3,27	,881
Bedre tilgang til anlegg	518	1	5	3,26	1,129
Færre elever i klassen	519	1	5	3,22	1,189
Mer støtte fra ledelsen om at faget er viktig	519	1	5	3,16	1,112
Bedre tilgang på faglitteratur	519	1	5	3,15	,982
Mer tid til planlegging	519	1	5	3,11	,967
Mer samarbeid med idrettslag	518	1	5	3,11	,977
Mer fleksibel timeplan	519	1	5	3,07	,990
Langsiktig planlegging fra skolen sin side	519	1	5	3,05	1,031
Bli i bedre fysisk form	519	1	5	3,01	1,010
Klarere ansvars plassering ved skader på elever	519	1	5	2,96	1,126
Større frihet i forhold til læreplanen	518	1	5	2,95	,952
Mer samarbeid med lærere i andre fag	518	1	5	2,91	,876
Færre utenomfaglige arbeidsoppgaver	518	1	5	2,91	1,038
Mer påvirkning på timeplanlegging	518	1	5	2,90	,979
Valid N (listwise)	498				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Mer homogene elevgrupper	520	1	5	2,90	1,030
Mer konkrete læreplaner	520	1	5	2,88	,999
Bedre til å planlegge undervisning	519	1	5	2,86	,904
Lærebøker til eleven	520	1	5	2,73	1,099
Bedre til å organisere undervisning	519	1	5	2,70	,943
Færre brukere av anleggene	518	1	5	2,66	1,041
Valid N (517				