

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Hva innebærer tilpasset opplæring og vurdering i toppidrett fotball i videregående skole?

En analyse av et utvalg læreres oppfatninger om og erfaringer med tilpasset opplæring, underveisvurdering og sluttvurdering i faget

Per-Arne Gjerdalen

Masteroppgave i tilpasset opplæring

2023

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på et 4-årig deltidsstudie i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Det har vært veldig interessant og nyttig å være student, ta eksamener og sitte på «skolebenken» igjen etter mer enn 25 år i læreryrket – og det til og med ved samme utdanningsinstitusjon som jeg forlot som nyutdannet lærer våren 1992.

Disse fire årene, og ikke minst arbeidet med denne masteroppgaven, har vært lærerike. Å få kjennskap til prosessen som ligger bak utarbeidelsen av en oppgave av et slikt omfang er en svært nyttig erfaring. Funnene jeg sitter med etter arbeidet er nyttig kunnskap jeg tar med og får bruk for i min hverdag som lærer ved Storhamar videregående skole.

Jeg vil takke min veileder Berit Karseth for meget verdifull og god hjelp i prosessen med å skrive denne oppgaven. Jeg har opplevd at du har vist stor interesse for mitt arbeid, og du har hele tiden hatt et svært godt overblikk over oppgaven som helhet, samtidig som du har tatt tak i de viktige detaljene. Vi har kanskje ikke hatt de største fotballfaglige diskusjonene, men metaforer om skiskyting og å skru noen knepp på siktet har vi blitt gode på!

Jeg vil videre rette en stor takk til Storhamar videregående skole som har gitt meg muligheten til å følge ønsket mitt om å ta en masterutdanning i godt voksen alder. Tusen takk også til alle informantene mine som har stilt opp og delt av sin erfaring rundt temaer som jeg mener er viktige å løfte opp i arbeidet vårt som lærere i toppidrettsfaget. Jeg vil også takke mine kollegaer ved skolen som har vist interesse for arbeidet med denne oppgaven. En spesiell takk til mine to nære og meget kompetente IKT-støttespillere, Hilde og Lars Henning, som har bistått meg på ulike måter underveis.

Sist, men ikke minst, vil jeg selvfølgelig takke den nærmeste familien for støtten, og ikke minst tålmodigheten, de har vist. Beate; Nå blir bøker, papirer og ekstra skjem ryddet vekk fra spisestuebordet. Det kjennes også litt godt!

Hamar, 8.mai, 2023

Per-Arne Gjerdalen

Sammendrag

Denne oppgaven er en analyse av et utvalg læreres betraktninger om tilpasset opplæring og vurdering i valgfaget toppidrett fotball i videregående skole. Informantene er seks lærere som underviser toppidrett fotball ved seks ulike offentlige videregående skoler i tre fylker. Materialet er samlet inn via kvalitative intervjuer.

Lærerne beskriver en smal form for tilpasset opplæring med vekt på individualisering av ferdighetsutvikling i faget. De oppgir at de tilpasser undervisningen med tanke på elevenes totale trenings- og kampbelastning i klubbene sine, og i tillegg spiller elevenes ferdigheter og ambisjoner inn på hvordan undervisningen organiseres. Flere av lærerne oppgir at det er elevene som har kommet lengst ferdighetsmessig som får størst grad av tilrettelegging i faget.

Lærerne forteller at underveisvurderingen i stor grad foregår som fortløpende muntlige tilbakemeldinger i forbindelse med praktiske treningsøkter i faget. I større grad enn tidligere vektlegger lærerne flere elementer enn fotballferdigheter når de skal sette sluttvurdering i toppidrettsfaget. Flere av lærerne mener at det i mindre grad enn tidligere stilles høye krav til ferdigheter i idretten for å kunne oppnå en god sluttvurdering. De har ulik oppfatning om hvorvidt elevenes prestasjoner i klubbene sine, og hvilket nivå elevene konkurrerer på i klubb, skal ha betydning for elevenes standpunktkarakter.

Funnene om tilpasset opplæring og vurdering blir i denne oppgaven sett i lys av institusjonell teori og teori om institusjonell logikk. Materialet synliggjør at lærerne står i en spenning mellom en skolelogikk med fokus på inkludering og tilpasset opplæring i tråd med elevenes evner og forutsetninger, og en toppidrettslogikk hvor konkurranse, rangering og prestasjonskrav er sentrale elementer. Noen lærere tillegger toppidrettslogikken stor vekt, mens andre lærere tydelig uttrykker at skolelogikken er innrammingen for opplæringen i faget. Det er i spenningen mellom disse to logikkene at informantene i denne oppgaven gjennomfører opplæring og vurdering i faget toppidrett fotball.

Abstract

This thesis is an analysis of a selection of teachers views on inclusive education and assessment in the elective subject Top-level Sports Football in upper secondary school. Six teachers employed in six public upper secondary schools from three counties are interviewed. They all teach Top-level Sports Football.

In the interviews, the teachers describe a narrow approach to adapted education with an emphasis on individualizing skill development for their pupils. They state that they take into consideration their pupils other training and matches for their clubs, and that the pupils' skills and ambitions also affects how they organize their teaching. Several of the teachers also state that it is the pupils with the best football-skills who receive the greatest degree of facilitation in the subject.

The teachers say that the assessment during the school year largely takes place as continuous oral feedback in connection with practical training sessions, but that they emphasize more elements than football-skills when they set the final assessment to a greater extent than before. The teachers believe that, to a lesser extent than previously, high demands are placed on skills in sports to achieve a good final assessment in the subject. There is disagreement among the teachers about whether the pupils' achievements in their clubs, and the level at which the pupils compete in their clubs, should have an impact on the pupils' final grade.

The findings in this task are seen in the light of institutional theory and the theory of institutional logic. The material makes visible a tension between a school logic with a focus on inclusion and adapted education taking into consideration the pupils' abilities and prerequisites, and an elite sports logic with an emphasis on competition, ranking and performance requirements. Some teachers emphasize the elite sports logic, while others clearly express opinions belonging in the school logic. It is in the tension between these two logics that the informants in this task carry out their teaching and assessment in the subject Top-level Sports Football.

Innhold

Forord

Sammendrag

Innhold

1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Oppbygning av oppgaven.....	9
2. Historikk, begrepsavklaringer og tidligere forskning.....	10
2.1 Skolefaget toppidrett	10
2.2 Begrepet toppidrett.....	12
2.3 Begrepet tilpasset opplæring	13
2.4 Begrepet inkludering	14
2.5 Begrepet vurdering.....	15
2.5.1 Vurdering i opplæringslov og forskrift	15
2.5.2 Vurdering i læreplanen for toppidrett.....	17
2.5.3 Formativ og summativ vurdering	20
2.5.5 Egenvurdering	21
2.6 Tidligere forskning knyttet til toppidrettsfaget.....	22
2.7 Oppsummering.....	27
3. TEORETISK RAMMEVERK.....	28
3.1 Institusjonell teori	28
3.2 Institusjonell isomorfisme	29
3.3 Institusjonell logikk.....	31
3.4 Institusjonell pluralisme	32
3.4.1 Forskning på idrett basert på teori om institusjonell pluralisme	33
3.4.2 Forskning på kroppsøvfingsfaget basert på teori om institusjonell pluralisme	34
3.5 Skolelogikken og toppidrettslogikken	35
3.6 Plassering av mitt prosjekt i teorien om institusjonell logikk.....	36
3.7 Avsluttende kommentarer	37
4. METODE.....	40
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	40
4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	41
4.3 Gjennomføring av pilotintervju og intervjuene.....	42
4.4 Utvalg.....	44

4.5 Analyse og tolkning av data.....	48
4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	50
4.7 Etske betraktninger	51
4.8 Å forske på eget felt	52
5. Funn og analyse.....	55
5.1 Tilpasset opplæring	55
5.1.1 Tilpasning til klubbens virksomhet.....	55
5.1.2 Tilpasning til elevenes nivå og ferdigheter.....	58
5.1.3 Lærernes betraktninger omkring hvem faget er ment for.....	60
5.1.4 Tilpasning til andre fag og ulike programområder på skolen.....	61
5.1.5 Tilpasning for elever som er skadet	62
5.2 Vurdering.....	63
5.2.1 Undervisvurdering.....	63
5.2.2 Egenvurdering	64
5.2.3 Vurdering av kjerneelementene.....	66
5.2.4 Klubben som vurderingsarena	68
5.2.5 Vurderingskriterier i en sluttvurdering.....	71
5.2.6 Lærernes tanker om bedre standpunkt karakterer	73
5.3 Oppsummering funn og analyse	74
6. Drøfting.....	76
6.1 Tilpasset opplæring som individualisering	76
6.1.1 Smal forståelse av tilpasset opplæring.....	76
6.1.2 Individualisering av ferdighetsutvikling.....	78
6.1.3 Inkludering.....	80
6.1.4 Tilpasning som en del av fagets egenart	81
6.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, undervisvurdering og sluttvurdering.....	82
6.3. Eksempler på institusjonell isomorfisme	85
6.4 Et fag preget av både toppidrettslogikk og skolelogikk	86
6.4.1 Individualiseringstankegangen.....	86
6.4.2 Betydningen av klubbtilknytning.....	88
6.4.3 Skolen tilpasser seg klubbene	90
6.4.4 Fokus på ferdighetsutvikling.....	91
6.4.5 Konkurransesystemets betydning for vurderingen.....	91
6.4.6 Begrepsbruk som uttrykk for logikk	93
6.5 Oppsummering drøfting.....	94
7. Avslutning og tanker om videre forskning	97

Litteraturliste..... 99

Vedlegg

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I 2020 ble nye læreplaner innført i grunnskolen og videregående skole. Samme år ble også vurderingsforskriften for grunnskolen og videregående skole endret (Vurderingsforskriften, 2020). Faget toppidrett har vært et mulig valgfag på studieretning for idrettsfag siden 2006, og har i likhet med alle andre fag vært gjenstand for en revidering av innhold og kompetansemål i forbindelse med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom masterstudiet i tilpasset opplæring har min interesse for hva som gir god læring for elevene blitt ytterligere trigget. Mange av temaene vi behandlet i masterstudiet rettet seg mot elever på grunnskolenivå og viktigheten av en inkluderende undervisning, og tilpasset opplæring ble løftet fram som en av skolens viktigste oppgaver for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen.

I opplæringsloven heter det at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). I NOU 2016:14 understrekes det at plikten til å gi den enkelte elev tilpasset opplæring gjelder for alle elever, også elever som har spesielle talent og elever som har potensiale til å nå de høyeste faglige nivåene. Utvalget slår fast at disse elevene med spesielle evner eller talent innen idrett og kultur ofte har egne læringsarenaer utenfor skolen (NOU 2016:14, s.19). Det presiseres også at tiltak for å bedre skoletilbud for elevene i de teoretiske og praktisk-estiske fagene i hele grunnopplæringen bør prioriteres (ibid). For meg kjentes det på bakgrunn av dette både spennende og vesentlig å fokusere på tilpasset opplæring i faget toppidrett i den videregående skolen.

Jeg har selv undervist i faget toppidrett fotball på videregående skole i snart ti år. Egne erfaringer tilsier at det kan være krevende å tilrettelegge for elevene i faget toppidrett med tanke på deres ulike ambisjoner, forutsetninger og behov. Jeg opplever det også som utfordrende å bedrive en helhetlig, systematisk og god vurderingspraksis, både underveis i opplæringen og når det gjelder sluttvurdering i faget. I løpet av de ti årene jeg har undervist i toppidrett har jeg erfart at standpunkt karakterene i faget på landsbasis i snitt har steget med nesten en halv karakter (Utdanningsdirektoratet, 2022), og jeg er opptatt av hva som kan ligge bak denne karakterutviklingen.

Det er videre et faktum at elevene som velger faget toppidrett fotball er avhengig av å utøve selve konkurranseidretten sin i ulike klubber utenfor det som regnes som vanlig skoletid. Denne kompleksiteten av elevers ulike forutsetninger og behov, nye læreplaner og vurderingsforskrift, stigende karakterutvikling og vissheten om at elevene skal utøve idretten sin på ulike arenaer, ga for meg et spennende utgangspunkt for å se nærmere på hva lærere gjør av tilpasninger og vurderinger i faget når det gjelder enkeltelever og grupper av elever. Med denne oppgaven håper jeg derfor å gi et bidrag til å sette begrepene tilpasset opplæring og inkludering i spill i et fag hvor det ikke foreligger mye forskning rundt disse temaene tidligere.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven er en analyse av et utvalg læreres oppfatninger om og erfaringer med tilpasset opplæring og vurdering i faget toppidrett fotball. Den skal gi svar på følgende problemstilling: Hva innebærer tilpasset opplæring og vurdering i toppidrett fotball i videregående skole?

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

Hvordan tilpasser lærere opplæringen i faget toppidrett fotball? Her har jeg vært opptatt av hvordan lærerne beskriver at de tilrettelegger for både ferdighetsutvikling og kunnskap om ferdighetsutvikling, som er de to kjerneelementene i faget. Jeg har spurt lærerne om hva de legger i begrepet tilpasset opplæring og hvordan de praktisk legger opp undervisningen for enkeltelever og grupper av elever. Et annet tema som er sentralt er hvorvidt aktiviteten i de ulike fotballklubbene elevene tilhører har noen innvirkning på læringsinnholdet i skolefaget.

Hvordan gjennomfører lærere underveisvurdering og sluttvurdering i faget toppidrett fotball? Jeg har vært opptatt av hva lærerne forteller at de gir av tilbakemeldinger og hvordan dette gjøres, hva som vurderes og hvordan elevene vurderes. Jeg har også vært nysgjerrig på om det elevene gjør av aktiviteter i fotballklubbene sine er del av vurderingsgrunnlaget, og om lærerne mener de har endret vurderingspraksis som følge av ny læreplan og ny vurderingsforskrift.

For å besvare problemstillingen har jeg foretatt kvalitative intervjuer med seks lærere ansatt på seks ulike offentlige skoler i tre fylker. Disse lærerne underviser alle i valgfaget toppidrett fotball på videregående skoler som tilbyr programområdet idrettsfag.

Den teoretiske inngangen jeg har valgt i denne oppgaven er institusjonsteori og teori om institusjonell logikk. Jeg har skilt mellom det jeg har valgt å kalle en skolelogikk og en toppidrettslogikk, og undersøkt på hvilke områder og i hvilken grad disse logikkene er framtredd hos lærerne i denne undersøkelsen.

1.3 Oppbygning av oppgaven

I tillegg til kapittel 1 består denne oppgaven av seks andre kapitler. I kapittel 2 beskriver jeg kort den historiske utviklingen til faget toppidrett i videregående skole, samt oppbygningen av faget slik det fremstår etter fagfornyelsen. Jeg ser nærmere på hva som ligger i begrepene toppidrett, tilpasset opplæring, inkludering og vurdering, som er sentrale begreper denne oppgaven bygger på. Videre gjør jeg rede for tidligere forskning på toppidrett fotball som skolefag. I kapittel 3 presenterer jeg institusjonsteori og teori om institusjonell logikk. Jeg presenterer også skolelogikk og toppidrettslogikk som ulike begreper å analysere tenkning rundt toppidrettsfaget på, og ser på noen eksempler hvor teori om institusjonell logikk er brukt i forskning på idrett og på kroppsøvningsfaget i skolen. I kapittel 4 om metode gjør jeg rede for hvordan jeg har samlet inn data i denne oppgaven. Jeg forklarer mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, presenterer bakgrunnsinformasjon om mine informanter og beskriver prosessen med å intervju disse. En presentasjon og oppsummering av mine funn følger i kapittel 5, etterfulgt av en drøfting av disse funnene i lys av tidligere forskning og teorien om institusjonell logikk i kapittel 6. Avslutningsvis skisserer jeg noen tanker om videre forskning på fagområdet i kapittel 7.

2. Historikk, begrepsavklaringer og tidligere forskning

I det følgende gir jeg en kort oversikt over den historiske utviklingen av faget toppidrett i videregående skole, samt oppbygningen av faget slik det fremstår etter fagfornyelsen. Jeg ser nærmere på hva som ligger i begrepene toppidrett, tilpasset opplæring, inkludering og vurdering, da dette er begreper som er sentrale for denne oppgaven. Jeg avslutter med å gjøre rede for tidligere forskning på toppidrett fotball som skolefag.

2.1 Skolefaget toppidrett

Idrettsfag ble etablert som skoletilbud ved innføring av Lov om videregående opplæring i 1976 (KUD, 1976). Utdanningstilbudet besto da av et grunnkurs over to år hvor man kombinerte idrettsfag og allmenne fag (Kårhus, 2016b, s. 296). Deretter måtte elevene fortsette på ordinær allmennfaglig studieretning et tredje og fjerde år for å fullføre videregående skole og oppnå studiekompetanse. I 1983 opprettet man alternativet med et 3-årig idrettsfaglig studieløp (Kårhus, 2016b s. 300). Det er denne modellen som er utgangspunktet for programfaget idrettsfag slik det foreligger i dag.

Spesifikk ferdighetsutvikling innen en spesiell idrett var ikke noe hovedmål i læreplanene for idrettsfag fra starten av (Kårhus, 2016a). Etableringen av idrettslinja var et ledd i arbeidet for mer allmennutdanning til flere, og helseaspektet var i fokus. Framveksten av Norsk Alpingymnas på 80-tallet, senere Norges Toppidrettsgymnas, og innføringen av M-87 hvor det ble framhevet at skoler skulle tilpasse læreplaner og undervisning til lokale forhold, endret på dette. Skoler skulle nå utvikle lokale læreplaner ved å tilpasse den nasjonale læreplanen til lokale forhold (Kårhus, 2016b, s. 302). Som en del av faget Aktivitetslære ble det mulighet til å velge en fordypningsidrett avhengig av elevinteresser, lokale idrettsmiljøer, klimatiske forhold og idrettsfagslæreres idrettsfaglige interesser og spisskompetanse (Kårhus, 2016b, s. 302). Idrettslinjeskoler kunne fra nå av bedre skreddersy og tilpasse undervisningen innrettet mot satsingen til elevene i disse utvalgte fordypningsidrettene.

Ved implementeringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble faget toppidrett, sammen med fagene breddeidrett, friluftsliv og lederutvikling gjort til valgfrie programfag også på programområdet idrettsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Utdanningsdirektoratet framhevet blant annet følgende når det gjaldt etableringen av faget toppidrett i læreplanen i

2006: «De siste tiårene har toppidrett fått økt aksept i Norge, og er tilkjent samfunnsmessig verdi» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Toppidrett ble nå også et valgbart skolefag på skoler som ikke tilbyr programområdet idrettsfag, men som har utdanningsprogram for studiespesialisering. Private skoler som tilbyr idretts-satsing, som Wang Toppidrettsgymnas og NTG, måtte også med innføringen av Kunnskapsløftet undervise etter læreplanen i toppidrettsfaget for å få økonomisk støtte (Kårhus, 2016a).

Toppidrettsfaget i videregående skole ble revidert med Fagfornyelsen som ble innført fra 1. august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen i toppidrett fra 2006 omtalte områdene formål, struktur, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fagets tre hovedområder var treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling. På alle de ulike trinnene (Toppidrett 1, 2 og 3) ble det presisert ulike kompetansemål under alle hovedområdene.

Den nye læreplanen fra 2020 inneholder nye føringer og har en annen oppbygning (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kapittelet *Fagets relevans og sentrale verdier* understrekes det at toppidrett handler om systematisk og målrettet trening som skal bidra til å øke elevenes bevissthet rundt egen utvikling. Elevene skal ikke bare lære om, men også forstå og utvikle forhold som er av betydning for en konkurranseutøver. Det presiseres at elevene skal tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger for å kunne mestre idrettshverdagen over tid. Når det gjelder *Fagets kjerneelementer* er disse inndelt i ferdighetsutvikling i egen idrett og kunnskap om ferdighetsutvikling. Det understrekes at kjerneelementene skal gi tydelige retninger for faget og skal sees i sammenheng med kompetansemålene og fagets relevans og sentrale verdier.

Når det gjelder *Tverrfaglige temaer* er det kun det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som er omtalt spesifikt under læreplanen i toppidrett. I toppidrett handler dette temaet om hva som skaper god psykisk og fysisk helse, et positivt selvbilde, en trygg identitet og andre egenskaper som har betydning for mestringen av eget liv i en toppidrettshverdag. I kapitlet som omtaler *Grunnleggende ferdigheter* er det beskrevet hva muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter innebærer i faget toppidrett. Faget har videre ulike *Kompetansemål* knyttet til Toppidrett 1, Toppidrett 2 og Toppidrett 3.

Faget toppidrett har 140 årstimer på hvert trinn, og ulike skoler kan gi et utvalg av forskjellige toppidretter elevene kan velge mellom. 118 skoler i Norge tilbyr programområdet idrettsfag (Utdanning.no, 2023). I skoleåret 2021-2022 var det over 10 000 elever som fikk standpunktkarakter i faget toppidrett (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.2 Begrepet toppidrett

Toppidrett ble altså innført som et fag i norsk skole i 2006. Olympiatoppen har i sine kvalitetskrav for utøvere som søker om tilrettelagte studier ved universitet og høgskoler definert begrepet toppidrett slik: «Toppidrett defineres som trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse» (Olympiatoppen, 2013).

Det ovenforstående definisjonen kan ikke sies å være dekkende for faget toppidrett i den videregående skolen i Norge i dag. Olympiatoppen har derimot en definisjon av unge utøvere som kan sees i sammenheng med satsing på toppidrett i videregående skole. Den lyder slik: «De som på varierende alders- og prestasjonsnivå driver kvalitetsutvikling gjennom en langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre fram til internasjonalt toppidrettsnivå» (Olympiatoppen, 2013).

Ved innføringen av faget Toppidrett med Kunnskapsløftet i 2006 ble blant annet følgende skrevet om fagets formål: «Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få mulighet til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Opplæringa skal gi utfordring, spenning, glede og mestring, og kan bidra til utvikling av den enkeltes selvtillit» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14).

Ved Fagfornyelsen er kapitlet om fagets formål erstattet av avsnittet om fagets relevans og verdier. Her heter det at «Toppidrett handler om systematisk og målrettet trening som skal bidra til å øke elevenes bevissthet rundt egen utvikling. Elevene skal få mulighet til å lære om, forstå og utvikle forhold som har betydning for en konkurranseutøver. Dette innebærer at elevene skal tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som påvirker evnen til å tenke langsiktig, bevare motivasjonen og mestre idrettshverdagen over tid» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Toppidrettsbegrepet kan altså etter fagfornyelsen synes å være nærmere knyttet opp mot trenings- og utviklingsprosessen som kreves for å bli en toppidrettsutøver enn opp mot det idrettslige prestasjonsnivået eleven befinner seg på for øyeblikket.

2.3 Begrepet tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring har hatt ulik betydning til forskjellige tider i utdanningspolitiske sammenhenger i Norge (Jenssen & Lillejord, 2009). Tilpasset opplæring har i ulike epoker vært forstått hovedsakelig som integrering, senere inkludering og så individualisering. Den foreløpig siste epoken, som Jenssen og Lillejord beskriver at startet rundt 2005, retter fokus på tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 9).

I Opplæringslova (1998, §1-3) heter det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Det er vanlig å operere med en smal og bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen handler om tiltak rettet inn mot enkeltindividene eller små grupper for å legge til rette for læringsinnhold og arbeidsformer spesielt for disse. Den brede forståelsen handler om kvalitetene ved opplæringen og undervisningen som gjelder alle elever (Haug, 2020, s. 22).

I lovteksten om tilpasset opplæring brukes ordet skal. Opplæringen skal tilpasses alle (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette gir føringer for skoleeier og lærere om at å tilpasse opplæringen er noe de plikter å gjøre, til tross for at elevene ikke har noen juridisk rett til tilpasset opplæring (Haug, 2020, s. 17).

Tilpasset opplæring kan i praksis være komplisert og krevende å realisere. I overordnet del av læreplanen slås det fast at tilpasset opplæring gjelder alle elever og i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det presiseres at å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge for varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen. Tilpasset opplæring skal altså forstås som den tilretteleggingen skolen gjør for å sikre at samtlige får

best mulig utbytte av den ordinære opplæringen, i størst mulig grad innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bare den brede forståelsen av tilpasset opplæring er gjennomførbar i stor skala i skolen, hevder Haug (2020, s. 24). Derfor er det å gi et godt kollektivt opplæringstilbud til alle elever hovedløsningen på kravet om tilpasset opplæring. Tanken om en smal eller bred forståelse av tilpasset opplæring kan gjenkjennes i begrepene tilpasset opplæring i et individperspektiv eller et systemperspektiv. Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger, mens systemperspektivet tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen (Overland, 2015, s. 1-2).

2.4 Begrepet inkludering

Siden det i Overordnet del av læreplanen presiseres at tilpasset opplæring i skolen skal ivareta prinsippet om inkludering er det relevant også å se litt nærmere på hva som ligger i inkluderingsbegrepet. Inkluderingsbegrepet ble innført i norsk skole med læreplanverket for Reform 97 (Haug 2020, s. 27). I dag heter det i overordnet del av læreplanen at læringsfellesskapet skal være inkluderende for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bakgrunnen for fokuset på en inkluderende skole finner vi blant annet i Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen inneholder normative prinsipper for å inkludere alle elever, å verdsette mangfold, å støtte opp om læring og ivareta elever med spesielle behov i skolen. Inkludering er en forutsetning for å lykkes med tilpasset opplæring i den brede forståelsen av begrepet, og inkludering krever tilpasset opplæring. Alle skal ha like muligheter, men alle skal ikke nødvendigvis å behandles likt. Inkludering i læringsarbeidet innebærer å øke elevenes deltakelse og gjennom dette øke elevenes læringsutbytte.

Rapp og Corral-Granados (2021) peker på at definisjonen av hva som ligger i en inkluderende undervisning varierer i ulike forskningssammenhenger, avhengig av hvordan begrepet defineres, samt konteksten og de involverte individene det forskes på (Rapp & Corral-Granados, 2021). Et mål med utdanningssystemet er å fungere som en integrerende institusjon i samfunnet, og inkluderende utdanning blir ofte sett på som veien for å nå dette målet (Rapp & Corral-Granados, 2021, s. 4). Praktisk forskning på inkludering i skolen er ikke

bare konsentrert om hva som skaper de riktige forholdene for inkludering og like læringsbetingelser, men også om hva som skaper et ekskluderende læringsmiljø (Rapp & Corral-Granados, 2021, s. 4-5).

Mennesker kan være inkludert i enkelte sammenhenger og ekskludert i andre. I læringssammenheng kan elever for eksempel være fysisk inkludert uten å være sosialt inkludert. Å arbeide inkluderende innebærer derfor ikke bare å inkludere langs noen parametre, eller å inkludere spesielle grupper, men det handler om å skape gode læringsbetingelser for alle elever.

2.5 Begrepet vurdering

Vurdering er et vidt og omfattende begrep, og jeg vil nedenfor belyse ulike sider ved begrepet som er av betydning for denne oppgaven. Jeg ser først nærmere på hvordan begrepene underveisvurdering og sluttvurdering brukes i opplæringslov og forskrift, samt i læreplanen for toppidrett. Jeg omtaler deretter formativ og summativ vurdering, som er analytiske begreper brukt i forskningslitteraturen om vurdering. Til slutt ser jeg nærmere på hva som menes med egenvurdering.

2.5.1 Vurdering i opplæringslov og forskrift

Opplæringslova (1998, § 3-4) slår fast at departementet gir forskrifter om vurdering av elever, lærlinger, praksisbrevkandidater, lære kandidater, privatister og praksiskandidater i den videregående opplæringa. Forskrift til opplæringslova om Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring, heretter kalt Vurderingsforskriften, ble endret fra og med 1. august 2020 (Vurderingsforskriften, 2020).

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, samt å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutningen av opplæringen i faget (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-3). Det presiseres at grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemålene i faget og at disse kompetansemålene skal forstås i lys av teksten om faget i læreplanen. Videre understrekes det at forutsetninger, fravær, orden og atferd ikke

skal inn i vurderingen i fag, og at innsats bare er en del av vurderingsgrunnlaget dersom det fremgår av læreplanen i faget.

Vurderingsforskriften (2020, § 3-2) opererer med begrepene underveisvurdering og sluttvurdering. I forskriften slås det fast at elever i videregående opplæring har rett til både underveisvurdering og sluttvurdering, og at det er skoleeiers ansvar at retten til vurdering blir oppfylt.

Vurderingsforskriftens paragraf 3-10 omhandler underveisvurdering i fag. «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa er undervegsvurdering. Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag» (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-10). Det slås vidare fast at underveisvurderingen kan foregå både muntlig og skriftlig.

Halvårsvurdering skal skje med karakter i videregående opplæring, men er likevel en underveisvurdering. Denne vurderingen skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut fra det som er tidspunktet for vurderingen. Halvårsvurderingen skal også gi veiledning om hvordan eleven kan øke kompetansen sin framover.

Underveisvurderingen skal brukes til å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Fire prinsipper for god underveisvurdering presiseres:

- Elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling
- Elevene skal forstå hva de kan lære og hva som blir forventet av dem
- Elevene skal få vite hva de mestrer
- Elevene skal få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-10)

Sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i fag (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-14). Sluttvurderingen i faget toppidrett i videregående skole består av standpunktkarakterer i toppidrett 1, toppidrett 2 og toppidrett 3, samt eventuelle eksamenskarakterer i toppidrett på disse trinnene. Standpunktkarakteren skal være et uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget ved avslutningen av opplæringen (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-15). Elevene skal ha fått mulighet til å vise kompetansen sin på flere og varierte måter, og kompetansen som eleven har vist i løpet av

opplæringen er den del av vurderingen når standpunktkarakteren skal fastsettes. Det skal være kjent for eleven hva det blir lagt vekt på når standpunktkarakteren skal fastsettes, og det er faglærerne som setter standpunktkarakter i faget.

2.5.2 Vurdering i læreplanen for toppidrett

Med fagfornyelsen har det kommet inn en tekst om underveisvurdering og standpunktvurdering i alle fag i læreplanen, også når det gjelder toppidrett. Teksten om fagets relevans og verdier, og teksten om kjerneelementer, er felles og gjelder for alle tre trinn. Teksten om underveisvurdering er ulik for de tre årstrinnene, mens teksten om standpunktvurdering er ulik mellom toppidrett 1 og 2, mens toppidrett 2 og 3 har nesten lik tekst om standpunktvurdering. På neste side følger en skjematisk fremstilling av teksten om underveisvurdering og standpunktvurdering slik den fremkommer i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tabell 1 – Skjematisk fremstilling av tekstene om vurdering i faget toppidrett

Toppidrett 1	Toppidrett 2	Toppidrett 3
<p>Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i toppidrett 1. Elevene viser og utvikler kompetanse i faget gjennom å vise ferdighet i sin idrett. Elevene viser og utvikler kompetanse i faget når de tilegner seg kunnskaper som er relevant for idretten, og bruker denne aktivt for å utvikle ferdighet i sin egen idrett.</p> <p>Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i egen idrett, og elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling.</p>	<p>Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i toppidrett 2. Elevene viser og utvikler kompetanse i faget gjennom å vise sine ferdigheter, gjennom å trene målbevisst på sentrale ferdigheter og gjennom å drive annen trening som kan gi bedre ferdigheter i egen idrett. Elevene viser og utvikler kompetanse gjennom å beskrive hvordan de utvikler seg, gjennom å forstå hvordan totalbelastning kan påvirke utvikling og progresjon, og gjennom å kjenne til hva som kan stoppe utviklingen.</p> <p>Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres og veilede dem slik at de blir bevisst hvordan de skal oppnå ønsket resultat. Videre skal elevene få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring slik at elevene kan bruke veiledningen til å reflektere over egen faglig utvikling.</p>	<p>Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i toppidrett 3. Elevene viser og utvikler kompetanse ved å vise ferdighet i egen idrett gjennom målbevisst trening som vil kunne ta dem til et høyere prestasjonsnivå. Elevene viser og videreutvikler kompetanse i faget gjennom å ta ansvar for planleggingen av sin egen treningshverdag og ha kontroll på gjennomføringen. Elevene viser og utvikler kompetanse gjennom å reflektere over og analysere gjennomført trening opp mot ønskede resultater.</p> <p>Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i idretten og skal veilede dem slik at de blir bevisst hvordan de kan oppnå ønskede resultater. Videre skal elevene få mulighet til å prøve seg fram og vise sin ferdighet i egen idrett. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling.</p>
Standpunktvurdering	Standpunktvurdering	Standpunktvurdering
<p>Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen etter toppidrett 1. Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i toppidrett 1 basert på kompetansen eleven har vist ved å delta aktivt i undervisningen. Gjennom varierte treningsmetoder, øvelser, arbeidsformer og vurderingsformer skal eleven få en god mulighet til å vise sin samlede kompetanse i kunnskaps- og ferdighetsutviklingen.</p>	<p>Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen etter toppidrett 2. Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i toppidrett 2 basert på kompetansen eleven har vist med hensyn til kunnskaps- og ferdighetsutviklingen.</p>	<p>Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen etter toppidrett 3. Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i toppidrett 3 basert på kompetansen eleven har vist i kunnskaps- og ferdighetsutviklingen.</p>

I teksten om undervisvurdering er det likt beskrevet for alle tre trinn at undervisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det presiseres også at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst. Læreren skal være i dialog med elevene, elevene skal få mulighet til å prøve seg fram og læreren skal gi veiledning om videre læring. Felles for alle tre trinn er også at det i teksten tydeliggjøres at elevene med utgangspunkt i kompetansen de viser skal få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling.

Det som skiller teksten om undervisvurdering mellom de ulike trinnene er beskrivelsen av hvordan eleven viser og utvikler sin kompetanse, og beskrivelsen av hvordan læreren skal være i dialog med og veilede elevene i idretten sin. Riktignok har både toppidrett 1, 2 og 3 en beskrivelse av at elevene viser og utvikler sin kompetanse gjennom å vise ferdighet i idretten. For toppidrett 1 presiseres det at elevene viser og utvikler kompetanse gjennom å tilegne seg kunnskaper som er relevant for idretten og bruker denne aktivt for å utvikle egen ferdighet. For toppidrett 2 heter det at elevene viser og utvikler sin kompetanse gjennom å trene målbevisst på sentrale ferdigheter og gjennom å drive annen trening som kan gi bedre ferdigheter i egen idrett. De viser og utvikler også kompetanse gjennom å beskrive hvordan de utvikler seg, gjennom å forstå hvordan totalbelastning kan påvirke utvikling og progresjon og gjennom å kjenne til hva som kan stoppe utviklingen. For toppidrett 3 heter det at elevene viser og utvikler kompetanse gjennom å ta ansvar for planleggingen av sin egen treningshverdag og ha kontroll på gjennomføringen, samt reflektere over og analysere gjennomført trening opp mot ønskede resultater.

I teksten om standpunktvurdering er det felles formuleringer for alle tre trinn når det gjelder at standpunktvurderingen skal være et uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen i henholdsvis toppidrett 1, toppidrett 2 og toppidrett 3. Likedan er det presisert for alle tre trinn at læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Det som skiller teksten om standpunktvurdering mellom toppidrett 1 og toppidrett 2 og 3 er beskrivelsen av hva karakteren skal være basert på. I toppidrett 1 heter det at læreren skal sette standpunktkarakter basert på kompetansen eleven har vist ved å delta aktivt i undervisningen, og at eleven skal få en god mulighet til å

vise sin samlede kompetanse i kunnskaps- og ferdighetsutviklingen gjennom varierte treningsmetoder, øvelser, arbeidsformer og vurderingsformer. For toppidrett 2 og 3 står det kun at læreren skal sette karakter basert på kompetansen eleven har vist med hensyn til og i kunnskaps- og ferdighetsutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.5.3 Formativ og summativ vurdering

Formativ og summativ vurdering betegner to ulike formål med vurderingen.

Med formativ vurdering mener vi vurdering gitt underveis i læringsløpet med den hensikt å kartlegge hvor eleven er i sin læring, samt lage mål for videre læring og finne ut hvordan man skal kunne nå disse målene (Fjørtoft & Vikan Sandvik, 2016, s. 27). Denne formen for vurdering har altså som hovedformål å hjelpe elevene til ytterligere læring. Formativ vurdering, vurdering for læring og underveisvurdering kan sies å være begreper som dekker mye av samme meningsinnhold.

En summativ vurdering gjennomføres gjerne på slutten av et læringsforløp, for eksempel ved avslutningen av et emneområde eller et skoleår. Den summative vurderingen har som primært formål å kategorisere prestasjonen til eleven. Den skal sertifisere og ansvarliggjøre overfor samfunnet (Prøitz, 2015). Denne vurderingen skal måle det aktuelle læringsutbyttet og klassifisere prestasjonen eller arbeidet i ulike nivåer – i videregående skole gjerne i form av karakterer. Summativ vurdering, vurdering av læring og sluttvurdering er begreper som ofte brukes om hverandre.

Man kan se for seg tydelige skiller mellom perioder med læring med tilhørende underveisvurdering og perioder med kontrollerende og karaktergivende sluttvurdering i skolen. Lauvås (2018) hevder at skal man lykkes i å satse på formativ vurdering, er det en ren formativ vurdering som gjelder, «ikke en eller annen blanding av formativ og summativ vurdering» (Lauvås, 2018, s. 173-174). Dobson og Engh (2010) skriver at hvis tilbakemeldinger kommer sammen med karakterer, er det i stor grad bare karakteren som vil bli husket i ettertid av elevene, og ikke den delen av tilbakemeldingen som var ment som vurdering for læring.

Solberg og Solberg (2009) fremhever imidlertid på sin side at en kombinasjon av formativ og summativ vurdering vil kunne være gunstig. «Videre vil en kunne kombinere summativ og

formativ vurdering ved å gi elevene fremovermeldinger på oppgaver som regnes som sluttvurderingsoppgaver. Vi har eksempler på at elever som har arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse, uttrykker stor begeistring for at de nå forstår hvorfor de får den karakteren de får. Det er også slutt på at de mener karakteren er «urettferdig» (Solberg & Solberg, 2009, s. 304).

Havnes med flere fant at tilbakemelding ledsaget av karakter er den formen for tilbakemelding som brukes mest i videregående skole (Havnes et al., 2012). Lærere kan bruke denne formen for tilbakemelding for at kommentarene skal ha en overføringsverdi til det kommende arbeidet som eleven skal utføre. Videre fungerer også kommentarene ofte som en begrunnelse for hvorfor eleven har fått den karakteren hen har fått. Fjørtoft (2022) omtaler forholdet mellom rangerende karakterer og læringsfremmende eller motiverende kommentarer som komplisert. Han mener det er vanskelig å hevde kategorisk at karakterer hemmer eller fremmer motivasjon, eller at kommentarer generelt er mer læringsfremmende enn karakterer (Fjørtoft, 2022).

Det kan være vrient å skille mellom hva som er formativ vurdering og hva som er summativ vurdering i skolen og hvilken type formativ vurdering som gir størst effekt. Samme type vurdering kan fungere summativt eller formativt avhengig av intensjonen og formålet med vurderingen.

2.5.5 Egenvurdering

Når elevene deltar i vurderingen av eget arbeid og reflekterer over eget læringsutbytte, kalles det egenvurdering. En slik form for vurdering er pålagt ved forskrift (Vurderingsforskriften, 2020). Det er likevel ikke noe i forskriften som presiserer hvordan denne egenvurderingen skal foregå.

Elevene skal gjennom å vurdere seg selv bli i stand til å overvåke og reflektere over sin egen læring. Egenvurdering er derfor et formativt vurderingsverktøy. I læringssammenheng brukes gjerne begrepet metakognisjon om kunnskap om egen tenkning og læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 238).

Utvikling av elevenes egenvurdering kan sees som en del av deres utvikling mot bedre selvregulert læring. Ifølge Hopfenbeck (2014, s. 21) forutsetter selvregulert læring kunnskap

om egen motivasjon, hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke i læringsarbeidet og hvordan vi selv kan kontrollere og overvåke disse læringsprosessene. En større grad av selvregulering er for mange nøkkelen til å kunne lykkes både i læringsarbeid og på mange andre områder i livet (ibid). Like viktig som at lærere tilpasser undervisningen etter elevenes faglige kunnskapsnivå kan det derfor være at lærerne evner å tilpasse undervisningen etter elevenes evne til selvregulering (Hopfenbeck, 2014, s. 132).

2.6 Tidligere forskning knyttet til toppidrettsfaget

Nedenfor presenterer jeg forskning som er gjort på bakgrunnen for innføringen av toppidrettsfaget i skolen. Jeg omtaler en doktorgradsavhandling som er gjort på trenere og lærere i svenske Riksidrettsgymnasier, og jeg redegjør for forskning på selvregulering hos idrettsutøvere. Størst oppmerksomhet får likevel tidligere masteroppgaver spesifikt rettet mot faget toppidrett, og spesifikt toppidrett fotball, i videregående skole. Dette er ikke en uttømmende liste over tidligere forskningsprosjekter, men forskning som er av interesse med tanke på temaene tilpasset opplæring og vurdering i faget toppidrett. Forskingen jeg refererer til har jeg funnet ved bruk av søketjenesten Oria, søk i Google Scholar, søk i Norges Idrettshøgskoles database, samt gjennom å studere referanselister på de ulike forskningsprosjektene jeg har lest i forbindelse med arbeidet med oppgaven.

Toppidrett ble innført som valgfag i den videregående skolen med Kunnskapsløftet i 2006 (Kårhus, 2014). Kårhus har i en analyse av sentrale aktører fra Stortingets utdannings- og forskningskomite dokumentert at innføring av læreplanen i faget toppidrett først og fremst ble begrunnet som en politisk regulering av konkurransen mellom private toppidrettsgymnas og fylkeskommunale skoler (Kårhus, 2014). Innføringen av faget var et tiltak for å gi fylkeskommunale skoler adgang til et marked hvor det fantes private tilbydere av studiespesialisering kombinert med tid til å satse på idrett. Med innføringen av faget toppidrett i Kunnskapsløftet ble utvikling av toppidrettsutøvere satt på agendaen i det offentlige skolesystemet. Kårhus hevder at «stadig sterkere konkurranse om spesielt idrettsaktive elever på studiespesialiserende utdanningsprogrammer i skolemarkedet har styrket idrettsfaglige spesialiserings- og prestasjonsdiskurser i skolens tilbud (Kårhus, 2016, s. 9).

Hedberg (2014) redegjør i sin doktorgradsavhandling for forholdet mellom idrettssatsing og skolegang i Sverige. Ungdommer i Sverige som vil satse mot den internasjonale senioreliten kan velge å søke på Riksidrettsgymnasier (Hedberg, 2014, s. 11). Hedberg definerer både skolen og idretten som institusjoner og har studert hvordan disse to institusjonene synes å innvirke på hverandre gjennom Riksidrettsgymnasietrenerens handlinger. Når skole og idrett møtes vil normer og verdier fra begge institusjonene kunne føres over til hverandre, skriver hun (Hedberg, 2014, s. 27). Det er likevel idrettens kultur som dominerer i de svenske Riksidrettsgymnasiene, fant Hedberg (2014, s. 161). Hun påpeker at trenere som er tilknyttet disse svenske videregående skolene først og fremst ser på seg selv som trenere og ikke lærere når det kommer til arbeidet med å utvikle idrettsutøvere (Hedberg, 2014, s. 159). Hun fant også at trenere som kommer inn i skolen i stor grad gjennomfører tilsvarende handlinger, og jobber etter samme prinsipper, som de vanligvis gjør ute i klubbene sine. Om de voksnes rolle kommenterer hun følgende:

Om tränare såg sig mer som lärare och om de skulle se sitt jobb mer som utbildning och lärande, skulle det förmodligen göra att de var i en bättre position för att utbilda hela människan, då lärare förväntas utveckla det kognitiva, det emotionella och det fysiska hos sina elever (Hedberg, 2014, s. 32).

Bjørndal og Gjesdal (2020) konkluderte i en studie av fotball- og håndballspillere i videregående skole med at den formelle og uformelle kommunikasjonen mellom skolesportsprogrammer og klubber i Norge må styrkes. De pekte på at ingen organisasjon alene er ansvarlig for talentutviklingen her til lands. De beste spillerne inkluderes i tillegg til skole og klubb også i regionale og nasjonale sonelag, kretslag og landslagsaktiviteter. For disse ungdommene må forholdene legges best mulig til rette for utøverutvikling på individnivå, noe som betyr at alle aktører rundt ungdommene må etterstrebe å ha fleksible tilnærminger til beste for utøvernes utvikling, konkluderte de (Bjørndal & Gjesdal, 2020).

Sæther med flere undersøkte åtte høytpresterende fotballspilleres motivasjon for å velge en skole med et fotballtilbud (Sæther et al., 2021). De fant at elevenes motiv for å velge en slik retning hovedsakelig var sportslig orientert, og ikke skolerelatert. Elevene så med andre ord utdanningsprogrammet som et redskap for å kunne prioritere fotball og “increase their commitment to a football career” (Sæther et al., 2021, s. 85). Det ble videre kartlagt at elevene selv opplevde at de beste spillerne fikk en bedre tilrettelagt hverdag sammenlignet

med spillere med et lavere ferdighetsnivå (Sæther et al., 2021, s. 106). I denne undersøkelsen hevdes det også at de fleste norske offentlige idrettsfaglige skoleprogram bør falle inn under betegnelsen «idrettsvennlige», hvor det gis idrettsopplæring i skoletiden uten å ha formelle ordninger for tilpasninger til klubb eller særforbund. De fleste norske private videregående skolene med toppidrettsfag vil imidlertid kunne falle inn under kategorien «toppidrettsskoler», hvor det finnes sterke formelle ordninger mellom skole og klubb eller forbund (Sæther et al., 2021).

Flere studier utført innen idretten dokumenterer at evnen til selvregulering er sentral for muligheten til å lykkes på elitenivå. Toering med flere (2009) undersøkte forholdet mellom selvregulering og prestasjonsnivå på fotballspillere mellom 11 og 17 år ved hjelp av et selvrapporteringskjema. Resultatene avdekket at spillerne som hadde det høyeste prestasjonsnivået også hadde høyere score på selvreguleringsaspekter enn de som spilte på et lavere nivå. Funnene indikerte også at spillere på et høyt nivå var mer bevisste på sine sterke og svake sider. Forskerne konkluderte med at utøvere som er gode på selvregulering i større grad vil kunne dra optimal nytte av trening enn andre (Toering et al., 2009). Toering med flere har senere utviklet et fotballspesifikt selvrapporteringskjema brukt for å måle selvregulert læring i daglig treningsarbeid med hovedområdene refleksjon, evaluering og planlegging (Toering et al., 2013). Dette skjemaet er i bruk i utviklingsavdelingen til mange norske fotballklubber i dag.

Flere masteroppgaver tar for seg faget toppidrett fotball i den videregående skolen. Sundsfjord Arnstad har i sin masteroppgave sett på vurderingspraksisen i toppidrett fotball relatert til hva som oppfattes som formålet med faget (Sundsfjord Arnstad, 2016). Han avdekket ulikheter både blant lærere og elever ved to ulike skole i hva de ser på som hensikten med faget i skolen. Videre fant han at denne ulikheten fikk implikasjoner på både innhold og vurdering i faget. Lærerne beskrev forskjellige tilnærminger til tilrettelegging av fotballundervisningen avhengig av hvordan de oppfattet hensikten med toppidrettsfaget. På den ene skolen i Sundsfjord Arnstads studie ble faget i stor grad sett på som et supplement til treningen i klubb. Her fremsto faginnholdet i fotballoplæringen individuelt rettet og teknikkentrert, og det som skjedde i opplæringen på skolen hensyntok i stor grad hva elevene gjorde i klubbene sine på kveldstid. Ved den andre skolen i studien var elever og lærere mer opptatt av at skolen skulle legge til rette for å stimulere elevenes spillglede, samt

at elevene skulle få med seg en ballast gjennom dette faget slik at de på sikt skulle kunne gjøre en jobb i lokal fotballen som spillere eller trenere. Denne forskjellen i oppfattelsen av fagets formål og hensikt hadde ikke bare betydning for innholdet i fotballundervisningen på skolen, men også i vektlegging og gjennomføring av hovedområder og kompetansemål i faget. Den ulike forståelsen av faget hadde også betydning for skolenes vurderingspraksis. Sundsfjord Arnstad fant at hovedområdet ferdighetsutvikling og begrepet innsats viste seg å utgjøre en vesentlig del av grunnlaget for underveisvurdering og sluttvurdering i faget ved begge skolene. Samtlige lærere ved begge skoler i Sundsfjord Arnstads studie vurderte det også slik at beskrivelsen av fagets formål ikke harmonerte med ambisjonene og ferdighetsnivået hos deres elever, selv om det på begge skoler var elever som var tett opp mot landslagsnivå når det gjaldt fotballferdigheter (Sundsfjord Arnstad, 2016, s. 65).

Disch Lindvig undersøkte i sin masteroppgave hvorvidt programfaget greier å legge til rette for prestasjonsutvikling i idretten blant offentlige videregående skoler som tilbyr toppidrett fotball i Telemark (Disch Lindvig, 2018). Han konkluderte med at en relativt høy andel av elevene han spurte opplevde at faget ikke hadde gjort dem til bedre fotballspillere (Disch Lindvig, 2018, s. 88). Disch Lindvig fant videre at det både blant lærere og elever var store variasjoner i oppfatningen om hvorvidt toppidrettsfagets formål og kompetansemål ble realisert etter intensjonen. Elevene i Disch Lindvigs studie oppga blant annet mangel på individuelt tilpasset opplæring som årsak til at framgangen uteble (Disch Lindvig, 2018, s. 69).

Bouchlech har i sin masteroppgave fra 2017 forsket på betydningen av elevers metakognisjon og selvregulering i toppidrettsfaget. Han har tatt utgangspunkt i hvordan den da kommende fagfornyelsen ønsket å betone kritisk tenkning og refleksjon som sentrale kompetanser. I oppgaven har Bouchlech intervjuet lærere om hvordan de tilrettelegger for elevenes læringsprosesser og selvregulert læring i toppidrettsfaget gjennom elevmedvirkning, egentreningsøkter og egenvurdering. Han fant at lærere både tolker og realiserer læreplanen i faget ulikt, og at dette har sammenheng med lærernes erfaringer med elevgrunnlaget, rammefaktorene ved skolene og tidligere praksiserfaringer både som lærere og trenere. Han fremhever også at det kan være behov for økt lærerkompetanse med tanke på å legge til rette for selvregulert læring innen toppidrettsfaget.

Skårholen (2016) har i sin masteroppgave foretatt kvalitative intervjuer av rektorer, avdelingsledere og faglærere ved to fylkeskommunale videregående skoler i Østlandsområdet som tilbyr programfaget toppidrett utenfor programområdet idrettsfag. Hans konklusjon er at toppidrettsfaget tilrettelegges mer for «utøvere» som trenger studiepoeng enn for «elever» som velger et bestemt programfag. Han diskuterer om elevene sees på som «elever» eller «utøvere» av faglærerne i faget toppidrett. Skårholens undersøkelse viser også at faget har vært og er i stor endring, og han indikerer at denne forandringen i særlig grad har funnet sted for at skolene skal kunne etterkomme etterspørselen i de lokale idrettsmiljøene. Skårholens informanter mente at en sentral begrunnelse for å tilby toppidrettsfaget ved de undersøkte skolene var at det skulle være et fortrinn for å kunne rekruttere elever til skolen.

Heltne har i sin masteroppgave fra 2020 sett på likheter og forskjeller i læreres og treneres utøvelse av fotballpraksis for videregående-elever som har toppidrett fotball. Hans informantutvalg besto av både lærere, trenere og elever (Heltne, 2020). Informantene var enige om at selve fotballspillet læres best gjennom spill-aktivitet i større grad enn øvelser med lavere grad av funksjonalitet, og at god kommunikasjon mellom elev, lærere og klubb-trenere er vesentlig for å kunne drive belastningsstyring og dermed optimalisere utbyttet av programfaget toppidrett fotball i skolen.

Også Konradsen (2009), Stormo (2014) og Berg (2016) har i sine masteroppgaver sett på hvordan den praktiske undervisningen i faget toppidrett fotball gjennomføres. Konradsen (2009) fant at det offentlige tilbudet på en skole som tilbød toppidrett fotball baserte seg mye på «med og motspill» - mens den private skolen i undersøkelsen hadde mer fokus på individuell teknikktraining i undervisningen. Stormo (2014) sin undersøkelse viste at ulike videregående skoler har forskjellige tilnærminger til fotballoplæringen i toppidrettsfaget, og at elever får ulike forutsetninger for å utvikle seg avhengig av hvilken skole de er elever ved. Han problematiserte også begrepet toppidrett og hvorvidt man kan og bør kalle programfaget i skolen nettopp dette. Berg (2016) var i sin studie opptatt av hvordan skoler med toppidrett fotball samarbeidet med klubbene elevene var tilknyttet. Han så dermed på hvordan fotballklubbene som ytre aktører kan påvirke undervisningen av toppidrettsfaget i skolen. Han fant at elever som kom fra en klubb skolen samarbeidet med generelt fikk mer oppmerksomhet enn elever som kom fra klubber skolen ikke hadde noe særlig samarbeid

med. Elevene fra samarbeidsklubben var også mer forøyd med skolen og med sin egen klubb enn de elevene som kom fra klubber som ikke samarbeidet i særlig grad med skolen.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg den historiske utviklingen til toppidrettsfaget i den videregående skolen. Jeg har sett nærmere på hva som ligger i begrepene toppidrett, tilpasset opplæring, vurdering og inkludering. Videre har jeg omtalt tidligere forskning på idrett i skolen, særlig forskning knyttet til faget toppidrett fotball i den videregående skolen.

Gjennomgangen av begrepene og tidligere forskning viser at det er gjort noe forskning på vurdering i faget toppidrett fotball. Det er også gjort forskning på selvregulering for elever knyttet til toppfotballfaget i Norge, og det har i ulike studier blitt pekt på behovet for et tydelig samarbeid mellom klubbene elevene representerer og skolen. Jeg har ikke funnet at det tidligere er gjort forskning på hvordan man forstår og praktiserer tilpasset opplæring i toppidrettsfaget. I Sverige er det gjort en undersøkelse på trenere ved Riksidrettsgymnasiene hvor man ser på hvordan skolen og idretten som institusjoner påvirker hverandre, og hvor man konkluderte med at det er idrettskulturen som er dominerende i trenernes handlinger.

I det neste kapitlet vil jeg gå inn på det teoretiske rammeverket for denne oppgaven.

3. TEORETISK RAMMEVERK

I denne oppgaven bruker jeg perspektivet om institusjonell logikk som teoretisk rammeverk. I det følgende skal jeg først forklare de grunnleggende prinsippene i ny-institusjonell teori. Jeg ser deretter nærmere på hva som menes med institusjonell isomorfisme, institusjonell logikk og institusjonell pluralisme. Til slutt argumenterer jeg for hvorfor det kan være hensiktsmessig å studere faget toppidrett i videregående skole i spenningsfeltet mellom to institusjonelle logikker jeg har valgt å kalle skolelogikk og toppidrettslogikk.

3.1 Institusjonell teori

Begrepet institusjon er komplekst og har flere meninger. Ofte brukes det synonymt med organisasjoner når man snakker om en spesifikk skole, et sykehus eller en bedrift. I en slik sammenheng benyttes begrepet institusjon gjerne for å understreke statusen eller prestisjen til den enkelte organisasjonen (Lammers & Barbour, 2006, s. 357). Institusjonsbegrepet har også blitt brukt for å referere til organisatoriske enheter eller styrende organer, eksempelvis en religion, en stats økonomi eller domstoler. De tradisjonelle profesjonene, som for eksempel medisinen og jussen, er av og til også referert til som institusjoner (Lammers & Barbour, 2006, s. 358). Institusjonsbegrepet kan også bli brukt til å beskrive spesifikke skikker og praksiser, som for eksempel giftemålet.

Man kan skille mellom formelle institusjoner regulert gjennom statlig eller kommunal styring og uformelle institusjoner som utgjør et system av normer, tenkemåter og praksis innenfor et miljø. Disse sistnevnte uformelle institusjonene kan også omtales som sosiale institusjoner. Lammers og Barbour forklarer institusjoner som sammensetninger av etablerte praksiser styrt av formaliserte, varige og rasjonelle overbevisninger som strekker seg ut over spesifikke organisasjoner og situasjoner (Lammers & Barbour, 2006, s. 363). Når slike praksiser og overbevisninger blir allment akseptert og implementert, kan man si at det skjer en form for institusjonalisering av, eller i, organisasjonen. I vid forstand kan vi altså si at en institusjon defineres som et sett normer og en sosial praksis som regulerer den måten medlemmer av samfunnet løser viktige og tilbakevendende oppgaver på.

Institusjonell teori er et hyppig brukt perspektiv innen organisasjonsteorien. I forskning hvor institusjonell teori anvendes er det ikke uvanlig å skille mellom den tradisjonelle

institusjonelle teorien og ny-institusjonell teori (Selznick, 1996, s. 270). Den tradisjonelle institusjonelle teorien beskriver hovedsakelig organisasjoners interne forhold, mens den ny-institusjonelle teorien i større grad er opptatt av ulike organisasjoners og personers samspill med omgivelsene. Den ny-institusjonelle tilnærmingen står på denne måten i kontrast til enkelte andre organisasjonsteorier fordi den ikke først og fremst tar for seg den enkelte organisasjonens strategi eller effektivitet for å måle hvor vellykket den er. Teorien tar i stedet utgangspunkt i at de enkelte organisasjonene har behov for legitimitet i samfunnet for å kunne overleve. DiMaggio og Powell (1983) er viktige bidragsyttere i utviklingen av den ny-institusjonelle teorien. De beskriver hvordan organisasjoner innen samme felt over tid utvikler seg til å bli homogene (DiMaggio & Powell, 1983, s. 147). En organisasjon tilpasser seg på ulike måter og gjennom forskjellige prosesser det organisatoriske landskapet den er en del av både når det gjelder struktur og kultur. DiMaggio og Powell kaller denne prosessen institusjonell isomorfisme (DiMaggio & Powell, 1983, s. 149). En slik homogeniseringsprosess fremmer ikke nødvendigvis effektiviteten eller ytelsen til den eller de gjeldende organisasjonene, men den kan bidra til å styrke deres legitimitet i samfunnet, hevder de.

3.2 Institusjonell isomorfisme

DiMaggio og Powell presenterer tre ulike mekanismer for hvorfor institusjonell isomorfisk endring skjer i organisasjoner som opererer i samme felt: Tvungen isomorfi, mimetisk isomorfi og normativ isomorfi (DiMaggio & Powell, 1983, s. 150).

Samfunnet har noen regler og normer som likeartede organisasjoner må følge.

Organisasjoner opplever dermed et institusjonelt press fra lovgivende myndigheter eller fra politisk hold i forhold til hvilke mål og verdier samfunnet etterspør. For å oppnå legitimitet i samfunnet må organisasjonene tilpasse seg disse normene og reglene. DiMaggio og Powell kaller denne prosessen for tvungen isomorfi.

Organisasjoner har videre en tendens til å imitere hverandre. I den grad det er mulig vil man gjerne forsøke å etterlikne andre organisasjoner innen eget felt som lykkes med det de driver med. En slik form for isomorfi kan ofte knyttes til organisasjoners usikkerhet på egen strategi og virksomhet. Ved å imitere andre håper man å forsterke sin egen legitimitet

(DiMaggio & Powell, 1983, s. 151). Mimetisk isomorfi brukes gjerne som betegnelse på denne mekanismen.

Innen samme felt blir organisasjoner ofte ledet av personer med stor grad av likhet i utdanning og interesser. Aktører fra likeartede organisasjoner deltar gjerne sammen i profesjonelle nettverk, og nye ressurser rekrutteres ofte fra de samme miljøene.

Erfaringsutveksling og samarbeid individer og organisasjoner imellom fører på denne måten også til økt homogenisering. DiMaggio og Powell bruker betegnelsen normativ isomorfi om denne prosessen (DiMaggio & Powell, 1983, s. 151).

Institusjonell isomorfisme opptrer hyppig i organisasjoner som har en viss form for statlig styring (DiMaggio & Powell, 1983, s. 147). Teorien kan derfor sies å være relevant både for skolen og for den organiserte idretten i Norge. For skolen som organisasjon vil teorien om institusjonell isomorfisme innebære at det finnes en ganske stor grad av likhet i hvordan profesjonelle lærere underviser faget toppidrett fotball. Skolen og lærerne må ta utgangspunkt i gjeldende læreplan og gjeldende vurderingsforskrift i sitt arbeid med faget. Det er grunn til å tro at de som underviser også har en viss fotballbakgrunn, og at skolen og lærerne er nysgjerrige på å se hvordan andre skoler organiserer sitt toppfotballtilbud på best mulig måte.

I tråd med denne teorien kan man tenke seg at fotballklubbene, hvor elevene som velger toppidrett fotball gjerne er medlemmer, også i noen grad vil likne på hverandre. Fotballklubbene er en del av den organiserte, norske idretten og har samme paraplyorganisasjon i Norges Fotballforbund. De må forholde seg til samme regelverk når det gjelder å organisere sin fotballaktivitet. Teorien om institusjonell isomorfisme kan slik gi en god begrepsramme for å forstå hvordan organisasjoner innen samme organisasjonsfelt utvikler seg parallelt. Samtidig kan det være hensiktsmessig å se på om det også er faktorer internt i de ulike organisasjonene som påvirker de ulike aktørenes tankesett. Dette bringer meg over på begrepet institusjonell logikk.

3.3 Institusjonell logikk

Begrepet institusjonell logikk ble introdusert av Friedland og Alford i artikkelen *Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions* (1991) for å beskrive motstridende praksiser og overbevisninger i institusjoner. Her presiseres det at samfunnet i seg selv består av noen grunnleggende institusjonelle ordener, blant annet familie, religion, stat, marked og profesjon, som hver for seg har noen tilhørende logikker. Teorien om institusjonell logikk er en beskrivelse av hvordan ulike institusjonelle ordener påvirker individer og organisasjoner, altså hvilke prinsipper som er vesentlige for individers tolkning av virkeligheten og hvordan disse prinsippene regulerer deres handlinger og strategier. Thornton og Ocasio har formulert følgende definisjon på institusjonell logikk: "The socially constructed, historical pattern of material practices, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their social reality" (Thornton & Ocasio, 1999, s. 804). Innenfor et institusjonell-logikk-perspektiv er man derfor ikke like opptatt av at organisasjoner innen samme felt homogeniseres, men man fremhever i større grad at individers tenkning og handling i ulike sammenhenger preges av den institusjonelle konteksten de befinner seg i.

Institusjonell logikk er altså samlingen av innarbeidet praksis, forestillinger, verdier, holdninger og regler som er gjeldende for individer tilhørende et spesifikt miljø eller en spesifikk organisasjon. Den institusjonelle logikken gir prinsipper for strukturering av organisasjonen som individene er en del av. Alle individer utsettes for og får innblikk i ulike institusjonelle logikker gjennom sosiale interaksjoner og sosialisering i løpet av livet. En bevisstgjøring av institusjonell logikk kan være med og forklare og finne sammenhenger når det gjelder ulike individers tanker og handlinger og hvordan disse kommer til syne.

Hvordan kan vi så rettferdiggjøre å bruke institusjonell logikk som teoretisk rammeverk i denne oppgaven om hvordan lærere driver tilpasset opplæring og vurdering i toppidrett fotball i videregående skole?

Samfunnsmessige krav og kjøreregler endrer seg hyppig i læreryrket gjennom reformer, nye læreplaner, teknologisk utvikling og nye kunnskaps- og kompetanseområder som skal inn i skolen. Lærere må tolke, forstå og handle i en kompleks hverdag som stadig er i endring. Det er interessant å belyse hvordan ulike påvirkningsfaktorer kan være med og forme de

individuelle lærernes bestemmelsesprosesser. Lærernes virkelighet konstrueres sosialt i interaksjon med ledelse, kollegaer, elever og foresatte. Skolens kultur og tradisjoner, skolens lovverk, læreplaner, forskrifter, rammer og ressurser preger lærernes hverdag. Også eventuelle eksterne samarbeidspartnere vil prege opplærings situasjonen. I denne studiens konkrete tilfelle vil jeg se nærmere på hvorvidt faglærerne i toppidrett fotball influeres av klubbhverdagen elevene er en del av. Lærerens undervisnings- og vurderings handlinger blir et resultat av egne erfaringer og opplevelser, lover, læreplan, forskrifter, normer, holdninger og verdier, i samspill med idrettens interesser og krav. Når man står i spennet mellom ulike institusjoner er det et vidt spekter av logikker til stede. Å se nøyere på hvordan ulike institusjonelle logikker kommer til uttrykk hos lærerne i disse omgivelsene kan være nyttig for å forstå bakgrunnen for deres handlinger når det gjelder tilpasning av opplæringen og vurdering av elever. At flere logikker som regel er gjeldende i ulik grad på samme tid, bringer oss over til begrepet institusjonell pluralisme.

3.4 Institusjonell pluralisme

En teoretisk tilnærming basert på institusjonell logikk baserer seg som beskrevet over på at aktører i sin tenkning og sine handlinger blir preget av den konteksten de til daglig befinner seg i. Greenwood med flere (2011, s. 323) hevder at man i forskning som er teoretisk basert på institusjonell logikk ser en endring i retning av å forsøke å forstå hvordan flere logikker kan være påvirkningsfaktorer i organisasjonsfeltet på samme tid. Særlig i organisasjoner innenfor helsefeltet og i organisasjoner som leverer tjenester innen utdanning kan det å forstå hvordan personene i organisasjoner håndterer kompleksitet i ulike institusjonelle logikker være vesentlig. Aktørene i de ulike organisasjonene kan også påvirkes av perspektiver og logikker som ligger utenfor det aktuelle interesseområdet organisasjonen befinner seg i. Logikker knyttet til politikk, familie, venner, religion eller samfunnet for øvrig vil være sentrale i et individs tankesett og handlinger. Greenwood med flere opererer derfor med begrepet institusjonell pluralisme eller institusjonell kompleksitet. De mener forskning bør fokusere på å identifisere hvilke ulike logikker som preger ulike institusjoner og kompleksiteten i sammenhengene mellom disse logikkene (Greenwood et.al., 2011, s. 334). Aktører i organisasjoner kan altså operere innenfor flere institusjonelle logikker på samme tid, og det vil være vrient for alle aktører å bli helt fornøyde i en organisasjon som

karakteriseres av mange formål og mange logikker. Basert på teorien om institusjonell pluralisme vil det være gitt at en studie som involverer ulike læreres forhold til tilpasset opplæring og vurdering i stor grad vil preges av kompleksitet i institusjonelle rammer. De ulike logikkene kan sammenfalle med eller stå i motsetning til hverandre, de kan komme i konflikt med hverandre eller de kan støtte og forsterke hverandre. Essensen i teorien om institusjonell pluralisme slik den brukes i denne oppgaven er at logikkene i skolefeltet og i de ulike fotballklubbene, sammen med eventuelle logikker som også ligger utenfor selve fotballfeltet, vil kunne påvirke de ulike lærernes handlinger og tankesett i deres arbeid med faget toppidrett fotball.

3.4.1 Forskning på idrett basert på teori om institusjonell pluralisme

Det er verdt å nevne at perspektivet om institusjonell pluralisme ved flere anledninger har blitt anvendt i forskning på idrettsorganisasjoner. Skirstad og Chelladurai har sett på hvordan et norsk fleridrettslag påvirkes av motstridende institusjonelle logikker. De har kalt disse logikkene amatør/frivillighetslogikken og kommersialiserings/profesjonaliseringslogikken (Skirstad & Chelladurai, 2011, s. 345). Deres studie viser hvordan fleridrettslaget har utviklet seg fra en amatør/frivillighetslogikk og over mot en kommersialiserings/profesjonaliseringslogikk, og de ser i sin studie på hvordan disse to ulike logikkene kan eksistere i idrettslaget samtidig.

Hallgeir Gammelsæter argumenterer i sin artikkel *Institutional Pluralism and Governance in «Commercialized» Sport Clubs* (2010) med at idretten preges av ulike interesser og institusjonelle logikker. Han har konstruert et rammeverk med sju logikker han mener alle europeiske kommersialiserte idrettslag må forholde seg til. Disse logikkene betegner han som idealisme, indrestyring, identitet, profesjonalisering, entrepenørskap, politikk og byråkrati (Gammelsæter, 2010, s. 575).

Stenlig og Fahlèn fant i en studie fra 2009 tre dominerende logikker i svenske idrettsorganisasjoner: Sport-for-alle-logikken, kommersialiseringslogikken og den resultatorienterte logikken (Stenlig & Fahlèn, 2009, s. 131). I deres undersøkelse kommer det frem at sport for alle-logikken, til tross for at den gjerne markedsføres sterkt av

idrettsorganisasjonene selv, hos de fleste overskygges av kommersialiseringslogikken og den resultatorienterte logikkikken.

3.4.2 Forskning på kroppsøvfingsfaget basert på teori om institusjonell pluralisme

Ny-institusjonell teori anerkjenner at måten vi utfører undervisning på influeres av organisasjoner, ideer og samfunnet generelt (Rapp & Corral-Granados, 2021, s. 9). Perspektivet om institusjonell pluralisme har tidligere blitt anvendt i forskning på kroppsøvfingsfaget i skolen i Sverige. Lindkvist (2022) argumenterer for at eksternt press, samfunnsinteresser og reformer spiller en rolle for svenske kroppsøvfingslæreres beslutninger om hvordan de skal drive god undervisning. Hun beskriver fire ulike institusjonelle logikker kroppsøvfingslærere influeres av: Demokratilogikken, investeringslogikken, den profesjonelle logikken og byråkratilogikken (Lindkvist, 2022, s. 1).

Lærerne påvirkes av forventingen om at alle elever skal ha like muligheter til å delta. Kroppsøvfingsundervisningen kan øke elevenes samarbeidsevne og toleranse, og den kan med det være en viktig faktor i utviklingen mot voksenlivet i et demokratisk samfunn. Hvis enkeltelevers atferd er en risiko for flertallets læringsmiljø i undervisningen, vil kroppsøvfingslærerne reagere. En slik tankegang beskrives av Lindkvist som demokratilogikken som påvirker kroppsøvfingslærernes hverdag (Lindkvist, 2022, s. 7).

De individuelle og sosiale fordelene som hevdes å komme av kroppsøving er en vesentlig påvirkningsfaktor på lærerne. Lindkvist refererer til dette tankesettet som investeringslogikken (Lindkvist, 2022, s. 7). Fysisk aktivitet gir et produkt som skaper merverdi i form av blant annet bedret helse. Mer fysisk aktivitet kan også bedre elevenes evne til å lære. Kroppsøvfingsundervisningen kan slik sees som en investering som på sikt gir samfunnet positive resultater.

Lærerne influeres av at de har stor frihet i å forme undervisningen. De samarbeider med kollegaer når det gjelder innhold og vurdering i faget, men har i utgangspunktet stor autonomi i sin egen arbeidshverdag. Dette kaller Lindkvist for den profesjonelle logikken (2022, s. 8). Lærerne er selv ansvarlige for å treffe de riktige beslutningene basert på sin ekspertise på fagområdet.

Til sist beskriver Lindkvist hvordan planer, forskrifter og regler for innhold og vurdering i faget er viktige påvirkningsfaktorer for hvordan lærerne legger opp sin kroppsøvningsundervisning. Dette kaller hun for byråkratilogikken (Lindkvist, 2022, s. 8). Lærernes oppfatninger av disse strukturelle faktorene har påvirkning på hvordan de driver undervisning og hvilke avgjørelser de tar i sin skolehverdag.

3.5 Skolelogikken og toppidrettslogikken

Eksemplene over viser at teorien om institusjonell logikk og institusjonell pluralisme har blitt anvendt på forskning som omfatter idrettsorganisasjoner og skole. De fire logikkene som Lindkvist refererer til fra sin forskning på kroppsøvningslærere i Sverige vil kunne tenkes å være vesentlige påvirkningsfaktorer også når faglærere i toppidrett fotball skal avgjøre hvordan de skal legge opp og tilpasse sin undervisning, og hvordan de skal vurdere elevene. Jeg vil imidlertid argumentere for at den mest sentrale skillelinjen når det gjelder tilpasset opplæring og vurdering i toppidrett fotball i videregående skole ligger i spenningen mellom det jeg vil kalle skolelogikken og toppidrettslogikken.

Skolelogikken representerer en tilnærming hvor tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger er dominerende og forventet praksis, og hvor alle fag skal være tilgjengelige for alle elever. Alle elever som har kommet inn på programfaget idrettsfag i videregående skole står i utgangspunktet fritt til å velge faget toppidrett fotball uavhengig av hvilke ferdigheter de besitter på det aktuelle tidspunktet. De skal få tilpasset undervisningen ut fra sitt nåværende ståsted. Historisk sett springer også programområdet idrettsfag, som tidligere vist i denne oppgaven, ut fra et folkehelseperspektiv (Kårhus, 2016a), og investeringslogikken som Lindkvist refererer til i forbindelse med kroppsøving i Sverige er absolutt fremtredende i flere fag på programområdet idrettsfag også i dag. Vurdering for læring er videre en dominerende diskurs i den faglige opplæringen, og faget toppidrett er bare et av flere fag som sammen med de andre fagene på skolen først og fremst skal gi elevene studiekompetanse til å kunne kvalifisere seg for høyere studier. Toppidrett fotball er et fag som alle elever i prinsippet kan velge, om vi følger skolelogikken.

Som alternativ logikk har vi toppidrettslogikken. Den representerer et annet, og til en viss grad, motstridende perspektiv. Utgangspunktet her er sportens og toppfotballens egen

verden, hvor konkurranse, resultater og rangering er dominerende. Kun et fåtall utøvere i Norge kan kalle seg for toppidrettsutøvere. Toppidrett er ikke noe man nødvendigvis kan velge, det er noe man må ha visse evner, forutsetninger og ferdigheter for å kunne drive med. Egne prestasjoner, samt trenernes vurdering av disse, avgjør om man får plass på et lag eller i en spillertropp i et toppfotball-lag. Toppfotballfaget i skolen skal støtte opp under og være med og bidra til at elevene skal kunne få muligheten til å bli profesjonelle idrettsutøvere, og det er nettopp det å kvalifisere elevene for toppidretten som er formålet med alt arbeidet som legges ned i faget.

Skolelogikken og toppidrettslogikken er begreper jeg har tatt i bruk i denne oppgaven. Skille (2011) har tidligere gjort forskning på noe han har kalt idrett-for-alle-logikken og konkurranselogikken i den organiserte idretten. I sin forskning har han blant annet sett på hvorvidt målsetningen om idrett for alle er mulig å realisere innenfor dagens etablerte skandinaviske institusjoner. Og selv om idrettsorganisasjonene i Skandinavia er mer inkluderende enn i mange andre land, er hans konklusjon at idrett-for-alle-logikken vanskelig kan sies å være gjeldende i dag (Skille, 2011, s. 327). Han peker på to hovedårsaker til dette: For det første slutter de aller fleste å drive med organisert idrett i løpet av ungdomstida, og mønstrene for hvem som forblir i idretten og hvem som slutter, følger sosioøkonomiske skillelinjer hvor det er middelklassen som er vinnerne. For det andre er målet om idrett for alle vanskelig å oppnå fordi andre logikker, slik som konkurranselogikken, fortsatt dominerer idrettsorganisasjonene. Og så lenge konkurranselogikken er dominerende vil den i varierende grad omfatte prosesser som omhandler seleksjon, ekskludering og elitisme, hevder han (Skille, 2011, s. 335). Idrett-for-alle logikken og konkurranselogikken som Skille viser til har likhetstrekk med skolelogikken og toppidrettslogikken, slik jeg ser det.

3.6 Plassering av mitt prosjekt i teorien om institusjonell logikk

Denne oppgaven har som ambisjon å analysere et utvalg læreres oppfatninger om og erfaringer med tilpasset opplæring, underveisvurdering og sluttvurdering i faget toppidrett fotball. Ved å bruke teorien om institusjonell logikk og institusjonell pluralisme vil jeg forsøke å belyse om det er skolelogikken eller toppidrettslogikken som er dominerende i arbeidet med faget hos lærerne i mitt prosjekt, eventuelt om det er andre logikker som er fremtredende i dataene.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan lærere tilpasser opplæringen vil jeg se på hvorvidt tilpasningen først og fremst skjer ut fra et skoleperspektiv hvor alle har krav på tilrettelagt opplæring i forhold til sine evner og forutsetninger, eller om den skjer ut fra et toppidrettsperspektiv hvor man først og fremst hensyntar at eleven skal prestere for sin klubb på arenaer utenfor skolen hvor deltakelsen er usikker, og hvor konkurranse, prestasjoner og rangering er dominerende aspekter. Samtidig er logikker ofte gjeldende i ulik grad til samme tid. Jeg vil derfor også se på hva som kan være sammenfallende og hva som kan være motstridene i en skolelogikk og en toppidrettslogikk når det gjelder tilpasning til en elevs ambisjoner, behov og forutsetninger.

Også når det gjelder vurdering kan en analytisk skillelinje mellom skolelogikk og toppidrettslogikk gi grunnlag for noen interessante betraktninger. Jeg er interessert i hva lærerne vurderer og hvordan de vurderer både underveis i opplæringen og i sin sluttvurdering. Ikke minst er jeg nysgjerrig på om det elevene gjør for sine respektive klubber på fritiden også er en del av vurderingsgrunnlaget i faget.

3.7 Avsluttende kommentarer

Jeg har i dette teorigapitlet gjort rede for hvordan aktører i organisasjoner som skole og fotballklubber blir influert av den institusjonelle konteksten de står i. Lærere må finne en måte å lage mening i sin egen virkelighet i kompleksiteten av institusjonelle logikker de er en del av. De skal forsøke å bidra til en lærerik og god treningshverdag for alle sine elever, og de skal vurdere dem i tråd med intensjonene i vurderingsforskriften. Det kan være motstridende signaler og krav mellom læreplan og vurderingsforskrift, og mellom skoleledelse, kollegaers, enkeltelevers, foresattes og klubbens forventninger til innhold i opplæringen. Det kan være hensyn å ta i forhold til elevens totalbelastning med skole, lekser, arbeid, familie og venner, og det kan framstå som uklart hvem som har ansvar for hvilke deler av elevens helhetlige utvikling, både personlig, skolefaglig og fotballfaglig. I dette spennet, og med den beskrevne teoretiske bakgrunnen, ønsker jeg å dykke litt dypere ned i hvilke tanker noen faglærere i toppidrett fotball har om tilpasset opplæring og vurdering i sin hverdag.

Forskning med bakgrunn i institusjonell teori og institusjonell logikk har høstet kritikk av blant andre Alvesson og Spicer (2019). De hevder at forskningen som er gjort med utgangspunkt i institusjonell teori representerer et problem ved at det ser ut til at det blir en studie av nesten alt, men uten at det gir noen ny og spennende innsikt (Alvesson & Spicer, 2019, s. 205). Teorien har blitt vag og med uklare grenser, og den har introdusert forvirring mer enn en klar linse på et spesielt fenomen, eller en rekke ulike fenomener, hevder de. Forskerne mener også at betydningen av ordet institusjon har blitt mer og mer diffus. Absolutt alt kan kategoriseres som institusjoner. Det er sjelden noen klare hint om hva som menes med en institusjon utover at det er noe sosialt (Alvesson & Spicer, 2019, s. 206).

Alvesson og Spicer påpeker også at begrepet institusjon og institusjonell logikk synes å ligge veldig nære hverandre i mening, eller later til å bety det samme. Som de skriver: "It is difficult to imagine an institutional non-logic" (Alvesson & Spicer, 2019, s. 208). I sin kritikk er Alvesson og Spicer også inne på at forskere som bruker institusjonell teori som rammeverk gjerne bare fordekker det at studien repeterer det som allerede er allment kjent (2019, s. 209). De mener derfor at institusjonsteoretikere ofte ender opp med å repetere innsikt som kan finnes andre steder i samfunnsvitenskapene.

Alvesson og Spicer kommer altså med vesentlige innvendinger mot forskning basert på institusjonell teori. De mener forskere bør klargjøre hva en institusjon er, og hva den ikke er. Dette er et viktig poeng for meg i denne oppgaven. Min forskning tar utgangspunkt i at offentlig sektor og frivillig sektor rommer likhet og ulikhet i logikker. Mer spesifikt legger jeg til grunn at både skolen og idrettshverdagen elevene opplever i klubbene sine har påvirkning på lærerne som jobber med faget toppidrett.

Jeg ser altså på skolen som en institusjon. Det er denne institusjonen mine informanter er en del av. De er alle faglærere i toppidrett på en offentlig, fylkeskommunal videregående skole. Det er skolen som institusjon som er den felles referanserammen i dette prosjektet. Jeg undersøker hva informantene tror, mener og tenker om faget toppidrett fotball. Innad på skoler er det forskjeller, og blant lærerne er det forskjeller. Mitt ønske er å få tak i informasjon som gir grunnlag for å si noe hvordan lærerne i denne undersøkelsen ser på tilpasset opplæring og vurdering i faget toppidrett fotball.

Blant idrettslag og fotballklubber er det også store ulikheter. Man skiller gjerne mellom fleridrettslag og særidrettslag, breddeklubber og toppklubber. Mål, visjoner, verdier, kultur, organisering og arbeidsmåter kan være svært ulik i disse klubbene og også blant personene i de ulike klubbene. Jeg har ikke gått inn i institusjonen «idrettsklubb» eller søkt å kalle for eksempel «toppidrett» for en institusjon. Derimot har jeg altså valgt å skille mellom det jeg kaller en skolelogikk og en toppidrettslogikk i denne oppgaven.

I det neste kapitlet skal jeg gjøre nærmere rede for valg av metode.

4. METODE

En av hovedutfordringene ved kvalitativt forskningsarbeid ligger i om metoden og forskningsdesignet er transparent og utført på en etisk forsvarlig måte (Krumsvik, 2015, s. 68). I det følgende skal jeg redegjøre for hvordan jeg har arbeidet metodisk med denne oppgaven. Jeg skal klargjøre mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Jeg skal også redegjøre for hvordan jeg har samlet inn dataene mine og hvilke strategier jeg har brukt for å analysere disse. Kapitlet inneholder også refleksjoner rundt studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Jeg tror ikke det finnes noen enkel og lett kopierbar oppskrift på hvordan ulike lærere tilrettelegger faget toppidrett fotball for sine elever, ei heller hvordan de vurderer elevene sine. Men jeg tror at å gå dypere inn i denne tematikken kan gi meg, og forhåpentligvis andre, en større innsikt i ulike tilnærminger til disse aktuelle utfordringene i faget. En konstruktivistisk vitenskapsteoretisk tilnærming innebærer at det etter mitt syn ikke finnes en objektiv sannhet rundt temaene jeg undersøker. Ulike undersøkelser omkring temaene vurdering og tilpasset opplæring i toppidrett fotball vil kunne gi ulik kunnskap. Kvalitativ forskningsmetodikk, som jeg har valgt, har i større grad enn kvantitativ forskningsmetodikk som målsetting å undersøke og forstå hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012a, s. 12). Man arbeider ikke med statistiske gjennomsnitt. Mine forskningsdata er blitt til ved at ulike personer beskriver sine erfaringer. De subjektive opplevelsene til faglærerne, og min tolkning av beskrivelsene de kommer med, har jeg forsøkt å forstå i lys av mitt valgte teoretiske rammeverk.

Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut (Johannesen et al., 2016, s. 25). Human og samfunnsvitenskapene har tradisjonelt hatt sin vitenskapsteoretiske forankring i hermeneutikken (Brottveit, 2018a, s. 29). En studie av ulike læreres opplevelser fra forskjellige skoler om hvordan de driver tilpasset opplæring og vurdering i faget toppidrett fotball vil jeg i denne oppgaven forankre i en hermeneutisk vitenskapstradisjon.

Hermeneutikken er en vitenskapsfilosofisk retning som opprinnelig var knyttet til fortolkning og analyse av bibelske tekster hvor målsetningen var å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216). I dag blir hermeneutikken i større grad benyttet generelt på fortolkninger av alle ulike typer menneskelige uttrykk. Man kan si at hermeneutikken har blitt en teori om hvordan den menneskeskapte virkeligheten kan forstås (Brottveit, 2018b, s. 33). Siktemålet innenfor hermeneutikken er å forstå og fortolke mening i et datamateriale og å konstruere nye meningssammenhenger av den virkeligheten som studeres (Brottveit, 2018a, s. 29). Sentralt i den hermeneutiske tradisjonen er forståelsen av at en forsker aldri møter en tekst uten å ha med seg sin egen forforståelse. Dette betyr blant annet at i en intervjusituasjon vil jeg som forsker alltid tolke svarene på spørsmålene ut fra min egen forståelseshorisont (Johannesen et al., 2016, s. 35; Brottveit, 2018b, s. 35). Ved tolkning av meningsinnholdet i en tekst vil forskjellige forskere kunne tolke informasjon ulikt på bakgrunn av forestillinger og erfaringer de har med seg fra tidligere. Nye subjektive forståelser av virkeligheten vil slik kunne dannes. Den opprinnelige teksten tolkes og skapes om til ny tekst ved hjelp av nye ord og begreper. Denne bevegelsen mellom inntrykk og egne uttrykk, selve tolkningsprosessen, beskrives gjerne som en hermeneutisk sirkel (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 13). Representasjonen av virkeligheten er tolket av forskeren. Man kan derfor si at resultat og funn som gjøres og beskrives i arbeidet med den typen kvalitative intervjuer som er gjennomført i denne oppgaven, er konstruert. Dette underbygger at man vitenskapsteoretisk opererer innenfor en sosialkonstruktivistisk tankegang og forankring.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Valg av metode må henge sammen med det man som forsker faktisk ønsker å undersøke. Jeg har i arbeidet med denne oppgaven brukt en kvalitativ metode i form av å intervju lærere. Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig dersom man ønsker en dypere forståelse av et fenomen eller vil finne spesielle kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet (Johannesen et al., 2016, s. 32; Thagaard, 2015 s. 12). Når man bruker en kvalitativ metode, tar man sikte på å fange opp enkeltmenneskers meninger, opplevelser og erfaringer omkring et tema. Dette kan være informasjon som ikke så lett lar seg tallfeste. Hensikten med å intervju noen er altså å få omfattende og fyldig informasjon om hvordan andre mennesker

opplever en situasjon, og lære å kjenne hvilke synspunkter og perspektiver informantene har på temaene som blir tatt opp (Thagaard, 2015, s. 95).

Et semistrukturert intervju er den formen for intervju som oftest brukes i moderne intervjuforskning (Brinkmann & Tanggard, 2012b, s. 26). Det er også denne formen jeg har valgt å bruke i mitt arbeid. Intervjuet fungerer her som en interaksjon mellom informanten og forskeren, hvor temaer og spørsmål er planlagt på forhånd i en intervjuguide, men der forskeren også har muligheten til å følge opp og gå dypere inn i spesielle områder underveis i intervjuet. En slik intervjuform gir en mulighet for å tilegne seg grundig kunnskap om menneskers meninger, holdninger og opplevelser sett fra deres eget ståsted (Brinkmann & Tanggard, 2012b, s. 17-19). Bruk av intervjuer, og fortolkning av disse, krever bevissthet rundt at intervjuet ikke er en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar fra informanten. Et intervju vil alltid være en aktiv interaksjon mellom intervjuer og informant. En utdypning av dette temaet behandler jeg under overskrift 4.8 - Å forske på eget felt.

Utarbeidelsen av intervjuguiden i dette prosjektet har blitt til over tid. Jeg har lest og sett ulike intervjuguider fra tidligere masteroppgaver som omhandler faget toppidrett fotball (Berg, 2016; Bouchlech, 2017; Disch Lindvig, 2018; Heltne 2020, Skårholen, 2016; Sundsfjord Arnstad, 2016) og har funnet inspirasjon i disse. Jeg tok tidlig utgangspunkt i de tre hovedområdene tilpasset opplæring, underveisvurdering og sluttvurdering i intervjuguiden og lagde så utdypende spørsmål til hvert av disse temaene (se vedlegg 3).

4.3 Gjennomføring av pilotintervju og intervjuene

I slutten av mai 2022 foretok jeg et pilotintervju med en lærer i faget toppidrett fotball som jeg kjenner godt fra før. Intervjuet ble gjennomført på Teams. I etterkant av intervjuet diskuterte vi informasjonen jeg hadde fått frem, samt hvordan opplevelsen for han som respondent hadde vært. På bakgrunn av min egen og lærerens oppfatning av intervjuet, endret jeg litt på rekkefølgen på noen av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg justerte også ordlyden på noen av spørsmålene, og la til et par utdypende spørsmål, for å forsikre meg om at jeg skulle komme inn på temaene jeg ønsket med de fremtidige informantene.

Intervjuene mine ble deretter gjennomført i juni -sept. 2022. Skolene som mine informanter arbeidet på hadde hatt normal drift uten Covid-restriksjoner fra februar samme år. Den nye

læreplanen (LK20) i toppidrett fotball var innført for toppidrett 1 og toppidrett 2 i juni 2022, mens den var gjeldende for toppidrett 3 fra og med august 2022.

Under pilotintervjuet på Teams gjorde jeg opptak av lyd og bilde på PC. I tillegg tok jeg opp intervjuet med et taleopptak på telefon, som en ekstra «forsikring» i tilfelle det skulle oppstå tekniske utfordringer. Jeg konkluderte med at det fungerte såpass godt å intervjuer på Teams at jeg kunne legge opp til at også de neste intervjuene mine kunne foregå på samme måte. Dette så jeg som fordelaktig da jeg ønsket å samle erfaringer fra ulike skolemiljøer og fotballmiljøer fra forskjellige deler av landet. Å unngå å reise og fysisk oppsøke intervjuobjektene ville være tidsbesparende, økonomisk gunstig og mer miljøvennlig. På den negative siden kan man innvende at det kanskje kan være noe vanskeligere å oppnå samme kjemi med informantene så lenge man foretar intervjuet digitalt. Jeg tror likevel at de fleste lærere etter Covid-perioden har blitt relativt vant til å forholde seg til Teams for samtaler og møter, og jeg konkluderte med at dette nå er noe man anser som en såpass normal kommunikasjonsform at det ikke i særlig grad ville innvirke på kvaliteten på intervjuene. Det er da også mitt inntrykk at lærerne jeg snakket med virket familiære med å kommunisere på denne måten. Fem av informantene satt foran skjerm enten på et møterom på skolen sin eller i vante omgivelser hjemme da intervjuene foregikk. En lærer ble intervjuet ved et fysisk møte oss imellom. Dette sistnevnte intervjuet ble tatt opp med lydopptak på PC, og også her brukte jeg et telefonopptak i tillegg.

Etter at hvert av intervjuene var ferdig ble de muntlige samtalenene omdannet til skriftlig tekst. En slik skriftlig strukturering av dataene har til hensikt å bidra til et bedre utgangspunkt for analysen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 188). Jeg transkriberte selv alle intervjuene senest fire dager etter at de var gjennomført. Rent praktisk brukte jeg et transkriberingsprogram i Word hvor dataene ble lastet inn. Deretter spilte jeg av lydfilene på nytt, samtidig som jeg korrigerer og rettet opp den transkriberte teksten. Jeg forsikret meg om at ord var korrekt gjengitt og korrigerer setninger med komma og punktum der jeg mente dette var riktig i forhold til meningsinnholdet og konteksten i samtalen. Gjentakelser, bruk av «eh»-er og liknende muntlige språkformuleringer ble til en viss grad redigert bort. Allerede under denne transkripsjonsprosessen startet jeg som forsker fortolkningen av mine intervjuer. Det er likevel en styrke for reliabiliteten til dataene at jeg selv transkriberte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 193).

4.4 Utvalg

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et særlig viktig tema (Dalen, 2004, s. 51). Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at forskeren må velge deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige i forhold til oppgavens tematikk (Thagaard, 2015, s. 60). Når jeg skulle søke informanter til denne oppgaven, tok jeg kontakt med noen lærere jeg visste jobbet med faget toppidrett fotball, hovedsakelig i eget fylke. På bakgrunn av samtaler med disse henvendte jeg meg videre til faglærere i toppidrett fotball i andre fylker. Vi kan derfor si at jeg til en viss grad har brukt *snøballmetoden* (Johannesen et al., 2016, s. 117-121) som rekrutteringsstrategi for mine informanter.

Jeg har tidligere truffet noen av informantene mine i denne oppgaven i ulike jobbsammenhenger som kurs, konferanser og i forbindelse med fotballkamper. Andre av informantene hadde jeg ikke kjennskap til før jeg forespurte dem om å delta i prosjektet. Jeg ønsket meg en viss geografisk spredning på mine intervjuobjekter for å kunne få beskrivelser fra skolemiljøer av ulik størrelse i forskjellige deler av landet med tilknytning til ulike typer fotballmiljøer. Jeg hadde ikke på forhånd noen bestemt hypotese om at noen skoler eller fotballmiljøer ville gi tilgang til den ene eller andre typen informasjon eller data, men jeg ønsket meg en bredde i utvalgstilfanget for å kunne få inntrykk og beskrivelser fra lærere med ulike rammer i skolemiljøet og fotballmiljøet rundt seg. Min egen erfaring er at jeg som lærer på videregående skole har en viss kjennskap til gjeldende praksis hos kollegaer innen samme fylkeskommune gjennom ulike former for formelt eller uformelt profesjonssamarbeid i løpet av skoleåret, men at jeg har mindre oversikt når det gjelder praksis hos lærere i andre fylker. Utvalgsriteriet jeg hadde var at intervjuobjektene skulle være faglærere i toppidrett fotball. Jeg satte ikke på forhånd noen bestemt kvote for hvor mange som skulle intervjues eller hvor stort geografisk område de skulle representere, men sendte i juni ut forespørsel til fire personer om de kunne tenke seg å delta som informanter. Av disse takket tre ja til å delta. I august sendte jeg ut forespørsel til fire nye personer om de kunne tenke seg å delta. Igjen var det tre av disse som takket ja. Disse totalt seks informantene fordeler seg på seks ulike offentlige skoler i tre fylker. Begge kjønn er representert. Samtlige underviser i faget toppidrett fotball og har i tillegg andre undervisningsfag innenfor programområdet idrettsfag.

Dalen (2004, s. 51) tar til orde for at betydningen av en systematisk og gjennomtenkt utvelgelse av informanter er for lite vektlagt i kvalitative intervjustudier. I denne oppgaven kan vi si at utvalget mitt er strategisk på den måten at deltakerne innehar en stilling som er relevant i forhold til temaet jeg ønsker å undersøke. Likevel er det grunn til å dvele litt ved hvem det er som har sagt seg villig til å la seg intervju. Det at akkurat disse lærerne stilte opp kan tolkes dithen at de har spesiell interesse for temaene jeg behandler. Det kan også være at de føler at de løser utfordringene knyttet til tilpasset opplæring og vurdering på en god måte og derfor ikke har noen problemer med å fortelle om sine egne tanker og erfaringer rundt dette. Videre er det mulig at de ønsker å bidra til forskning rundt temaer de synes er interessante eller utfordrende. Likedan kan det være at noen av informantene synes de burde stille opp siden jeg er en kollega de kan komme til å treffe igjen i enkelte profesjonelle sammenhenger i tida framover. Det er i alle tilfeller verdt å reflektere over deltakernes motivasjon for å stille opp i studien. Det er også viktig for å være klar over at mine deltakeres svar ikke utgjør noe representativt utvalg for faglærere som underviser i faget toppidrett. Dette temaet omtaler jeg mer utførlig under overskriften validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Lærerne som har deltatt som informanter vil i det følgende bli presentert. Formålet med dette er å gi leseren en oversikt over informantenes bakgrunn. Samtidig er det viktig at personene ikke skal kunne gjenkjennes for å opprettholde prinsippet om anonymitet. Jeg har derfor valgt å gi lærerne fiktive navn. Videre har jeg begrenset informasjonen om personene til å omfatte en stikkordsmessig beskrivelse av utdanningsnivå, undervisningserfaring, trener-erfaring, trener-utdanning og spiller-erfaring (se tabell 2 – Oversikt over informantene)

Tabell 2 – Oversikt over informantene

Lærer	Utdanning	Undervisningserfaring	Trenererfaring og trenerutdanning	Spillererfaring
1 Vegard	Bachelor-nivå	Ca 10 år totalt 4 år med toppidrett fotball	Aldersbestemte lag og seniorlag i ulike divisjoner. UEFA-B -utdanning	Nivå 2 høyest
2 Kåre	Master-nivå	Ca 30 år totalt 16 år med toppidrett fotball	Aldersbestemte lag og seniorlag i ulike divisjoner. UEFA A-utdanning	Nivå 1 høyest.
3 Jesper	Bachelor-nivå	Ca 20 år totalt 16 år med toppidrett fotball	Aldersbestemte lag og seniorlag i ulike divisjoner UEFA A-utdanning	Nivå 2 høyest
4 Stig	Bachelor-nivå	Ca 10 år totalt 10 år med toppidrett fotball	Aldersbestemte lag UEFA B-utdanning	Nivå 1 høyest
5 Jarle	Bachelor-nivå	Ca 30 år totalt 16 år med toppidrett fotball	Aldersbestemte lag og seniorlag i ulike divisjoner UEFA B-utdanning	Nivå 3 høyest
6 Anne	Master-nivå	Ca 2 år totalt 2 år med toppidrett fotball	Aldersbestemte lag og et seniorlag i lavere divisjon Grasrottrener- utdanning	Nivå 2 høyest

Mine informanter har 3-6 års formell utdanning fra ulike undervisningsinstitusjoner innen idrett og/eller kroppsøving. Undervisningserfaringen deres i videregående skole varierer mellom to år og flere tiår. Tre av informantene har vært lærere på faget toppidrett fotball siden oppstarten i 2006, de andre har 2, 4 og 10 års erfaring som lærere i faget. En av informantene har grasrottrenerkurs, tre informanter har UEFA B-utdanning og to har UEFA A-utdanning. De har alle spillererfaring fra et av de tre øverste nivåene i divisjonssystemet i Norge eller utlandet, noen også fra høyeste nivå. Alle informantene har også trenererfaring fra aldersbestemte lag, og de fleste har også vært trenere for seniorlag.

Vegard jobber på en skole hvor man de siste årene har hatt 10-12 elever på toppidrettsgruppa. Gruppa har stort sett bare bestått av gutter, men dette skoleåret er det ei jente som har valgt faget. Deler av året har toppfotballgruppa undervisningsøker sammen med en gruppe som har valgfag breddeidrett med fordypning i fotball. Vegard har ansvar alene for toppfotballgruppa, men i øktene de har felles med breddeidrettsgruppa er de to lærere. Han er selv trener på fritida, men det er få eller ingen av elevene han har på fotballgruppa som er spillere på hans lag. Elevene er i all hovedsak knyttet til klubber i lavere divisjoner.

Kåre er tilknyttet en skole hvor han sammen med to andre toppfotball-lærere håndterer en relativt stor gruppe elever, normalt 10-20 elever pr. klassetrinn. Både gutter og jenter er vanligvis representert på alle trinnene. Skolen har en klar forankring mot toppklubben i distriktet. Kåre har selv en trener-rolle rundt ett av lagene i denne klubben, og på toppidrett fotball er det et betydelig antall av spillere som er knyttet til toppklubben. Kåre har et særlig ansvar for å følge opp enkelte av guttespillernes hverdag i skolen og i klubben.

På skolen som Anne er tilknyttet trener gutter og jenter fra alle tre klassetrinn samlet i en gruppe i skoletiden. Det er litt flere gutter enn jenter i gruppa som teller i overkant av 20 elever. Også hos Anne er de fleste elevene utøvere i samme klubb på kveldstid, men i motsetning til hos Kåre er dette ikke noen klubb som spiller høyt oppe i divisjonssystemet verken på herresiden eller damesiden. Anne har selv en rolle hvor hun er med og følger opp et damelag i denne klubben på kveldstid.

Jesper deler undervisningen i toppidrett fotball med en annen lærer. De har ansvar for en gruppe på cirka 25 elever. Blant disse er det dette året kun ei jente. Noen økter trener de

samlet i en gruppe, og noen økter deler de seg i to grupper. I Jesper sitt nærområde er det klubber som spiller på ulike nivåer i divisjonssystemet, med nivå 3 som det høyeste nivået som er representert blant elevene. Jesper har selv ingen trener-rolle i noen klubb for øyeblikket, men har hatt det tidligere.

Jarle arbeider på en skole hvor det er i overkant av 20 elever som har valgt toppidrett fotball. Også her er det bare ei jente dette året. 10 år tilbake i tid hadde de en egen jentegruppe, men slik er det ikke i dag, forteller han. Blant de drøyt 20 elevene som har valgt toppidrett fotball er det elever både fra idrettsfag og fra studiespesialiserende programfagsområde. Jarle forteller at de stort sett er to voksne på øktene og at de stort sett trener sammen. Jarle har tidligere hatt ulike trener-roller for klubbene i nærområdet. Den fremste klubben i distriktet spiller i dag på nivå 4, og Jarle har en del spillere som er tilknyttet denne klubben.

Stig har sammen med en annen lærer ansvar for i underkant av 30 elever på sin skole. Andelen jenter på gruppa har variert fra 3 til 8 de siste åra, forteller han. Han beskriver at hele gruppa i utgangspunktet trener sammen, men at de to lærerne deler på å være nærmeste kontaktperson for hver sin del av gruppa i forhold til samtaler og oppfølging. Elevene til Stig kommer fra både studiespesialiserende og fra idrettsfag. Stig har hatt ulike trener-roller i aldersbestemte lag, men er ikke trener for noen av sine elever i dag. Stig sine elever er spredt på relativt mange klubber i distriktet, og nivå 4 er det høyeste nivået noen av elevene konkurrerer på i klubbssammenheng.

4.5 Analyse og tolkning av data

Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann ingen standardmetode for å komme frem til vesentlige meninger og dypere implikasjoner ved det som sies i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 199). Jeg har valgt å ikke sentrere min analyse om personene i intervjuene, men om temaene vi snakker om (Thagaard, 2015, s. 34). En slik temasentrert analyse innebærer at jeg analyserer informasjonen om hvert enkelt tema fra alle personene i undersøkelsen dersom de alle har vært innom dette temaet. Intervjuguiden min var førende for de tre hovedtemaene jeg behandler i analysen: tilpasset opplæring, underveisvurdering og sluttvurdering. Vi kan kalle dette mine kjernetemaer i analysen av intervjuene. Under disse tre hovedtemaene har jeg på bakgrunn av informasjonen fra deltakerne forsøkt å

kategorisere og gruppere meningsytringene i underkategorier. Disse underkategoriene var altså ikke bestemt av meg på forhånd. Å knytte sammenhenger mellom en kategori og dens subkategorier på denne måten kan beskrives som aksial koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148). Koding er et første steg i prosessen med å redusere et stort datamateriale til noen temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Gjennom kodingsprosessen forsøkte jeg å få tak i hva som var interessante data i materialet mitt og hva som var mindre interessant. Som forsker er det min jobb å systematisk gjennomgå dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om (Dalen, 2004, s. 69), men kategoriene jeg har valgt å gruppere materialet i vil uansett være en skapt virkelighet.

En tematisk analyse forutsetter at forskeren studerer hva samtlige informanter sier om temaet. Den enkelte informanten kommer mer i bakgrunnen, fordi analysen først og fremst er sentrert om selve temaet og sammenligning av informasjon fra og mellom de ulike forskningsdeltakerne (Brottveit, 2018c s. 146). Utfordringen kan være å få et ordentlig dybdeperspektiv med en slik analyse, fordi tekstutdragene løsriver fra sin opprinnelige meningskontekst, tematiseres og gjøres til gjenstand for en deskriptiv sammenligning (ibid). Denne analysemåten er likevel ikke uvanlig i undersøkelser som er hermeneutisk inspirert (Brottveit, 2018c, s. 147), og den tematiske analysen vil i drøftingskapittelet være gjenstand for videre teoretisk bearbeiding.

Det er viktig å fokusere på beskrivelsene av empirien helt til forskeren har sørget for en solid basis for analysene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 259). Intervjutekster kan fortolkes ulikt fra person til person, og en hermeneutisk innfallsvinkel innebærer blant annet at fortolkningen av tekstene ikke omfatter noen systematisk trinn for trinn-metode, men at man kontinuerlig går fram og tilbake mellom deler og helhet som en hermeneutisk sirkel eller hermeneutisk spiral (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 13) for å oppnå en stadig dypere forståelse av meningen med teksten. En for sterk fokusering på detaljene i den transkriberte teksten kan videre føre til at analysen blir fragmentert (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 200).

Jeg har forsøkt å formidle og utdype det informantene fortalte meg, og intervjuanalysen er ment å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon. I arbeidet med å tolke intervjuene har jeg etterstrebet å møte datamaterialet med en åpen holdning til hva denne empirien forteller meg (Nilssen, 2012, s. 78). I analysen har jeg både benyttet meg av direkte sitater fra mine informanter, men også i noen tilfeller gjort bruk av meningsfortetting.

Meningsfortetting innebærer en forkortelse av informantens uttalelser til kortere formuleringer. Det er den umiddelbare meningen i det som er sagt som gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212).

4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning er knyttet til om forskeren faktisk har undersøkt det han eller hun hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2015, s. 151). Med intern validitet menes samsvaret mellom funnene forskeren har gjort og det teoretiske rammeverket. I mitt tilfelle innebærer dette hvorvidt det gir mening å analysere temaene tilpasset opplæring og vurdering i lys av teorien om institusjonell logikk, og i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det temaet som er undersøkt. Ekstern validitet handler om hvorvidt funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger, altså om funnene har noen overføringsverdi (Krumsvik, 2015, s. 152).

Å sette seg inn i tidligere forskning, aktuelle teoretiske perspektiv og metodelitteratur kan være med å styrke en oppgaves validitet. Validiteten omfatter også hvordan man har tolket det som kommer fram i intervjuene, og om dette er framstilt i en riktig kontekst i analysen (Krumsvik, 2015, s. 154). Påvirkningskraften til forskeren under selve intervjusituasjonen vil også kunne være en trussel mot undersøkelsens validitet. Kanskje vil informantene gi opplysninger basert på hva de tror forskeren vil ha og dermed fortelle det de tror forskeren vil høre?

Dersom forskningsdesignet er transparent er det lettere å se om forskeren faktisk undersøker det vedkommende er ute etter å undersøke, og om forskningen dermed er valid. Et transparent forskningsdesign, hvor man redegjør for de ulike stegene i undersøkelsen sin på en etisk og etterrettelig måte, styrker også forskningsprosessens reliabilitet. Med reliabilitet i kvalitative forskningsdesign menes hvorvidt en undersøkelses funn er konsistente, troverdige og pålitelige (Krumsvik, 2015, s. 158). Reliabilitet sees ofte i sammenheng med tanken om hvorvidt resultatet av forskningen kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Dersom intervju spørsmålene er ledende og tvetydige kan det påvirke påliteligheten til undersøkelsen. Også i transkripsjonsprosessen og i analysearbeidet vil reliabiliteten i

undersøkelsen kunne settes på prøve (Krumsvik, 2015, s. 159; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 192-193).

Validiteten og reliabiliteten har altså med troverdigheten til forskningsresultatene å gjøre og er en viktig faktor å ha med seg fra planleggingsstadiet til analysen av undersøkelsen. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å være så etterrettelig og transparent som mulig ved å beskrive de ulike stadiene i oppgaveskrivingsprosessen så detaljert som jeg finner det hensiktsmessig for å styrke kvaliteten til oppgaven.

En vanlig innvending mot intervjuforskning er ofte at det er for få intervjupersoner til at resultatene av undersøkelsen kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 265). Det har heller ikke vært intensjonen med min undersøkelse å finne resultater som er allmenngyldige for faget. Videre er det viktig å understreke at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom det lærerne sier at de gjør, det som eventuelt kan observeres og det elevene ville kunne oppleve at lærernes praksis er når det gjelder tilpasset opplæring og vurdering. Kvale og Brinkmann skriver: «Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker fra evighet til evighet» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 265). I et kvalitativt perspektiv som denne oppgaven representerer vil det derfor være like relevant å snakke om overførbarhet som generaliserbarhet. Overførbarheten vil være knyttet til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar for den som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

4.7 Etske betraktninger

I kvalitativ intervjuforskning står forskeren ovenfor etiske utfordringer knyttet til kontakten mellom forsker og informant. Forskeren må også være bevisst på hvilke etiske utfordringer som ligger i analyse og tolkning av datamaterialet (Thagaard, 2015, s. 14).

I intervjusituasjonen er det viktig at forskeren viser respekt for informantenes grenser slik at disse ikke blir forledet til å gi informasjon som de vil angre på i ettertid. God kontakt kan være forførende slik at intervjupersonene forledes til å gi mer informasjon enn hun eller han egentlig vil (Thagaard, 2015, s. 119). Kvale og Brinkmann (2012, s. 81) skriver at spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres også er en del av den etiske vurderingen.

Deltakelsen i prosjektet skal ikke på noen måte bidra til å skade de personene som intervjues. Det er heller ikke etisk forsvarlig at forskeren provoserer intervjupersonens forståelse av sin situasjon. Informanten har samtykket til å dele sine erfaringer og svare på spørsmål, men ikke til å bli konfrontert med forskernes fortolkninger av sin situasjon. Det er derfor heller ikke etisk forsvarlig av forskeren å påpeke motsetninger i intervjupersonens budskap som vedkommende ikke selv er klar over (Thagaard, 2015, s. 120).

I mine møter med informantene tok jeg utgangspunkt i min intervjuguide. Jeg har ved enkelte anledninger brukt fortolkende spørsmål, det vil si at jeg har omformulert/oppsummert et svar med mine egne ord før jeg går videre. Jeg har da søkt bekreftelse på min oppsummering og forståelse av det som er sagt, men jeg opplever at det er en hårfin grense mellom dette og det å være ledende i mine spørsmålsformuleringer. Jeg har med andre ord startet fortolkningsprosessen av det informantene sier allerede i løpet av intervjuene mine. Språket er ikke nøytralt, eller en avspeiling av virkeligheten, men det skaper sin egen virkelighet.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg etter beste evne fulgt god forskningsetisk praksis. Mitt prosjekt ble godkjent av NSD 8. juni 2022 (se vedlegg 1). Intervjuobjektene ble skriftlig informert om oppgavens hensikt og formål før de samtykket til å stille opp i intervjuer. I forespørselen om å delta i forskningsprosjektet (se vedlegg 2), og også i selve intervjusituasjonen, ble de opplyst om at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg fra intervjuet eller la være å besvare spørsmål. Opptak av intervjuene og transkriberingen av disse er lagret på passordbeskyttede enheter og skylagringstjenester, og disse vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt.

4.8 Å forske på eget felt

Mine intervjuer strakk seg over en tidsperiode på 4 måneder. I denne perioden leste jeg faglitteratur knyttet til tilpasset opplæring, vurdering og vitenskapelig metode, samt hadde veiledning i forhold til min oppgave. Ikke minst fikk jeg beskrevet ulike utfordringer og høstet ulike erfaringer fra intervjuene med de ulike faglærerne. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at min egen forståelse utviklet seg i løpet av perioden hvor jeg samlet inn data. Jeg har allerede nevnt at jeg endret litt på intervjuguiden etter pilotintervjuene mine.

Jeg synes likevel i de første intervjuene mine at jeg i samtale med faglærerne ikke greide helt å få fram dybden i hvordan tilpasningene i læringssituasjonene ble gjort med tanke på enkeltelever, grupper av elever og faget som helhet. Jeg synes likedan at de første intervjuene mine i mindre grad greide å avdekke hvilke eventuelle spenninger og konflikter faglærerne sto ovenfor i sin undervisningshverdag. Jeg satt derfor igjen med en følelse etter å ha gjennomført de første intervjuene av at jeg hadde gravd litt for lite i informantenes begrunnelser og følelser rundt egen praksis – både når det gjaldt underveisvurdering og tilpasning av opplæringen.

Likedan var det i løpet av intervjuuserien min at tanken om å analysere dataene i et institusjonsteoretisk perspektiv vokste fram. I møtet med faglærerne ble det etter hvert klart for meg at forholdet mellom skolefeltet og det frivillige fotballfeltet var av avgjørende betydning for hvordan lærerne forsto hensikten med faget og tilpasset sin opplæring. Jeg har altså ikke hatt en deduktiv tilnærming til dataene hvor jeg har hatt en teori og en hypotese som jeg ønsket å få verifisert eller falsifisert. Man kan heller ikke si at min oppgave er helt induktiv, altså at jeg på bakgrunn av mine innsamlede data har utledet en teori. Thagaard (2015, s. 201) skriver at begrepet abduksjon beskriver forskning preget av et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. Det er etablert teori som representerer utgangspunktet for forskningen, men en analyse av mønstre i empirien gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver. Jeg har i løpet av arbeidet med oppgaven vurdert å ta utgangspunkt i og vektlegge både læreplanteori, motivasjonsteori og læringsteori. Likevel ble det etter hvert som intervjuprosessen skred frem klart for meg at å belyse tematikken i et institusjonsteoretisk perspektiv var mest interessant. Jeg har holdt fast ved at det er lærernes beskrivelser av egen praksis jeg ønsket å konsentrere meg om, og jeg mener at å intervju lærere derfor var den mest egnede framgangsmåten for å belyse temaene jeg var interessert i.

I enkelte av intervjuene kom vi også inn på aspekter som var veldig gjenkjennbare for meg. Kanskje har jeg i intervjusituasjonen identifisert meg så sterkt med informantene at jeg ikke greide å bevare en kritisk avstand til deres fortellinger? Det er viktig å være oppmerksom på sin egen forforståelse og sin egen subjektivitet i møtet med de man intervjuer. Som den som leder intervjuene påvirker jeg hvilke data som kommer frem, og jeg kan også selv bli påvirket av hva intervjuobjektene beretter. Forholdet mellom meg og informanten må tas hensyn til.

Enkelte informanter kan kanskje kjenne på et misforhold i status mellom seg selv som informant og meg som forsker, mens andre preges i mindre grad av dette. Hvilke utslag dette kan gi i intervjusituasjonen, og hvordan det kan virke inn på hva informantene velger å dele, er det viktig å reflektere over. En forsker må også være bevisst på hvorvidt informantene ønsker å sette seg selv i et godt lys og beskriver sine erfaringer ut fra et ønske om å gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2015, s. 115). Det kan være slik at informantene svarer ut fra hva han eller hun tror at forskeren vil høre.

I det neste kapitlet vil jeg analysere studiens funn.

5. Funn og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg funnene i mine intervjuer. Under punkt 5.1 analyserer jeg funnene som omhandler temaet tilpasset opplæring, og under punkt 5.2 analyserer jeg funnene om temaet vurdering. Avslutningsvis oppsummerer jeg under punkt 5.3 hovedfunnene når det gjelder tilpasset opplæring og vurdering i mitt datamateriale.

5.1 Tilpasset opplæring

Hvordan lærere beskriver at de tilpasser opplæringen i toppidrett fotball vil bli omtalt her. Med bakgrunn i de utdanningspolitiske dokumentene som er redegjort for innledningsvis kan vi si at alle lærere som jobber i skolen er forpliktet til å drive tilpasset opplæring. Jeg har valgt å kategorisere funnene i mitt datamateriale under overskriftene tilpasning til klubbens virksomhet, tilpasning til elevenes nivå og ferdigheter, lærernes betraktninger om hvem faget er ment for, tilpasning til andre fag og ulike programområder på skolen og tilpasning for elever som er skadet.

5.1.1 Tilpasning til klubbens virksomhet

Begrepet tilpasset opplæring ser for lærerne ut til å være sterkt knyttet til tilpasning til elevenes totale trenings- og kampbelastning i de ulike fotballklubbene de tilhører. Lærerne oppgir at de i stor grad tilpasser innholdet i opplæringsøktene på skolen i forhold til hva slags trenings- og kampbelastning spillerne har i klubbene sine utenom skoletid. De spillerne som spiller i klubber på høyere nivå har ofte større treningsmengde i klubb enn spillere på lavere nivå. Lærerne oppgir at spillere med stor treningsmengde på fritiden får en større grad av tilpasning og tilrettelegging på skolen for at ikke den totale treningsbelastningen skal bli for stor. Noen av lærerne gir også uttrykk for at jo høyere nivå elevene spiller på, og jo mer profesjonalisert klubben de er tilknyttet er, jo sterkere ønske og forventning har klubben om å være med og styre innholdet i elevenes totale treningsopplegg. I mine intervjuer er dette særlig representert gjennom Kåre, som har flere elever som er tilknyttet en toppklubb på sin skole. Kåre har selv en trener-rolle i toppklubben, selv om han ikke har direkte ansvar for laget som majoriteten av toppfotball-elevene er tilknyttet. Han forteller at klubben har klare

forventninger til hvordan elevene skal trene i skoletida. Når Kåre skal beskrive hva han legger i begrepet tilpasset opplæring, sier han:

Tilpasset opplæring i forhold til toppidrett fotball går i min arbeidshverdag ut på to biter: Tilpasset opplegg i forhold til det nivået og den utviklingen og det rollekravet som er til utøveren....og det andre er i forhold til klubb...hva de gjør i klubb, belastning klubb, kamppåvirkning klubb. (Kåre)

Kåre beskriver hvordan de ved hans skole, spesielt på vg2 og vg3, følger opp den fysiske treningen toppklubben legger fram for sine enkeltspillere. Spillerne som ikke er tilknyttet toppklubben kan også få ta del i treningsopplegget som toppklubben har laget for sine spillere i øktene på skolen, forteller Kåre, eller de kan gjennomføre sitt eget individuelle opplegg. Kåre mener det har skjedd en stor utvikling på dette feltet sammenlignet med tidligere år. Han sier:

I løpet av de 3-6 siste årene så har vi i langt større grad enn for 10 år siden blitt en servicestasjon for klubbene der vi prøver, noen av oss i hvert fall, å følge med på hva som skjer i klubb og tilpasse treningshverdagen ut fra hva de gjør der, og bruker skoletreningene som et ekstra treningstilbud for å utvikle det som forlanges i klubb. (Kåre)

Kåre beskriver toppklubben i dag som enda mer profesjonalisert enn tidligere. Han viser til eksempler på hva klubben jobber med når det gjelder spill-prinsipper og spill-faser, og forteller at fotballkunnskapen elevene får i klubb gjør at skolen må finne en annen rolle enn den hadde tidligere. Han følger opp med å beskrive hvordan skolen tidligere var styrende med tanke på temaer de skulle innom i faget og hva elevene skulle trene på, mens han nå mener at det trenes så mye i klubb at han er redd for å «ødelegge elevene hvis vi på en måte begynner å trække klubben på beina» (Kåre). Kåre beskriver videre at toppklubben har egne treningsplaner, egne utviklingstrenerer og tydelige utviklingsmål for sine spillere. For de elevene som er tilknyttet andre klubber enn toppklubben, kan målsetningene være mer utydelige eller fraværende, mener Kåre. Da må lærerne i større grad hjelpe elevene med å lage sine egne utviklingsmål og sine egne utviklingsplaner.

Jesper og Jarle beskriver også at de har elever som spiller på et relativt høyt nivå, dog uten at klubbene elevene er tilknyttet kan sies å være en del av toppfotballen i Norge. De gir en beskrivelse av at de som fagpersoner i toppidrett fotball på skolen tar ansvar og tilpasser hva de mener det er forsvarlig at elevene er med på av fotballaktiviteter på skolen, gitt opplysningene de har om elevenes trenings- og kamphverdag. Jesper forteller at han i

toppidrettsfaget legger vekt på å få en oversikt over trenings- og kampbelastningen de ulike spillerne har i egen klubb ved starten av hver uke. Denne oversikten er styrende for hva slags type trening de skal gjøre, og hvor mye de ulike spillerne skal delta på i de ordinære skoleøktene, forteller han. Han sier:

Jeg prøver å legge til rette for at de kan prestere i klubb. Det er egentlig budskapet mitt hele tiden: Alt vi gjør på skolen, det gjør vi for at dere skal prestere i klubben! Men så blir det litt sånn annerledes for de gutta som trener to ganger i uka med junior 2.divisjon. De vil helst være med på alt, for de sier at: Nei, dette vil vi være med på, for dette er den beste treningen vi har i uka! (Jesper)

Jesper skiller altså på hva slags type trening de ulike elevene gjennomfører og er med på i skoleøktene ut fra hva slags trenings- og kampbelastning de har i klubben sin. Det er også tydelig at elevene har meninger om hva slags trening de ønsker å delta på. Elevene som spiller for klubber på lavere nivå gir ifølge Jesper uttrykk for at de har stort utbytte av å være med på fotballøktene på skolen, mens han forteller at han må holde igjen litt både på mengde og intensitet for elevene som trener mer, og på et høyere nivå, med klubben sin.

På Jarle sin skole lager man periodeplaner for enkelte av elevene. Dette gjelder stort sett for de som er tilknyttet den klubben som konkurrerer på det høyeste nivået i distriktet, forteller han. Ordningen med slike periodeplaner gjelder også for en del andre elever som har valgt en annen toppidrett en fotball. Det blir gjort med de som «er tilknyttet et visst nivå» (Jarle), forteller han. Han beskriver disse periodeplanene på 14 dager som en form for individuelle opplæringsplaner i faget. Han forteller at han tilpasser treningsøktene på skolen i forhold til restitusjon, hvile og treningsbelastning for alle sine elever, men det er altså ikke alle som får denne spesifikke periodeplanen. Jarle sier:

Alle som på en måte er aktive i idretten sin prøver vi å tilpasse til. Og det er jo gjerne sånn at vi kanskje må gå litt på akkord med våre økter på skolen for at de skal være best mulig forberedt til kveldsøkta. (Jarle)

Vegard og Anne forteller at de i sine treningsgrupper ikke har elever som spiller på like høyt nivå eller har like stor treningsbelastning i sin klubb som de ovenfornevnte. De to faglærerne prøver likevel å ta hensyn til når elevene har treninger og kamper når de skal planlegge treningsøktene på skolen. På spørsmål om hva han legger i begrepet tilpasset opplæring, svarer Vegard:

I forhold til toppidrett fotball så kan jo tilpassa opplæring være at man prøver å tilpasse til når elevene har fotballkamper, for eksempel. Hva gjør vi i timene, eller hva gjør den eleven eller de elevene hvis de hadde kamp i går eller kamp i dag. (Vegard)

Anne beskriver også at hun ved skolen driver en tilpasning av innholdet i øktene i forhold til kampsesong i klubb, og at hun lager periodeplaner for sine ulike elever for å kontrollere belastningen. Hun sier: «Vi skal være en forlengelse av klubb» (Anne). Hun opplever det likevel som en utfordring at elevene knytter toppidrett og nivået klubben er plassert på i divisjonssystemet sammen. Hun gir uttrykk for at mange av elevene føler seg dårlige og at de synes det er en motsetning mellom å «gå toppidrett og spille i fjerdedivisjon» (Anne). Hun er opptatt av at dette er noe elevene selv føler på og ikke en holdning som lærerne gir uttrykk for. «Tilpasset opplæring er jo å tilpasse undervisningen etter utøverne eller elevene sine forutsetninger og behov, da» (Anne), framhever hun.

Anne mener at det er mange varsellamper i forhold til treningsbelastningen for elever som trener og konkurrerer mye. Hun sier at dersom man starter med å ha fokus på totalbelastningen, så har man etter hennes mening kommet langt med tanke på tilpasset opplæring. Hun er videre opptatt av at totalbelastning innebærer flere aspekter enn bare den totale trenings- og kampbelastningen. Mange av elevene hennes har også en jobb ved siden av både skole og trening, og hun er «veldig opptatt av å tenke 24-7-utøveren» (Anne), forteller hun.

Av eksemplene over ser vi at lærerne gir uttrykk for at de mener det er en viktig del av deres rolle å tilpasse innholdet i treningsøktene på skolen til elevenes øvrige trenings- og kampaktiviteter på fritiden. Noen av lærerne har roller i klubben som gir dem oversikt over elevenes totale treningshverdag, mens andre baserer tilpasningene de gjør på opplysninger de får fra elevene selv.

5.1.2 Tilpasning til elevenes nivå og ferdigheter

For lærerne ser tilpasset opplæring i faget toppidrett fotball også ut til å være sterkt knyttet til hvordan de forsøker å påvirke elevene ut fra deres ferdighetsnivå, og hvordan de praktisk og organisatorisk gjennomfører økter for elever med ulike ferdighetsmessige utgangspunkt. De ulike ferdighetene og de ulike behovene for hva elevene trenger for å utvikle seg som

spillere er noe lærerne oppgir at de hensyntar i sin undervisning. Men ikke alle elever får samme grad av tilrettelegging.

Flere av øktene på skolen som Kåre er tilknyttet foregår klassesdelt, det vil si at førsteklassingene trener i en gruppe, andreklassingene i en gruppe og tredjeklassingene i en gruppe. Etter hvert, gjerne en gang etter høstferien, deles elevene inn i det Kåre omtaler som ferdighetsgrupper i toppidrett fotball. Om ferdighetsgruppene sier han: «Da prøver vi å være to eller tre grupper på feltet med best mulig tilpasning ut ifra det nivået de er på» (Kåre).

Stig forklarer at når det gjelder hvordan de organiserer selve undervisningsøktene, varierer dette fra år til år ut fra størrelsen og sammensetningen av gruppa. «Man må liksom tilpasse hvert år ut ifra gruppa og helheten» (Stig), utdyper han. Han forteller at han forsøker å tilpasse opplæringen på skolen ikke bare til elevenes ferdighetsnivå, men også slik at den er i tråd med elevenes målsetninger og ambisjoner. Han er også opptatt av at alle skal ha et trygt læringsmiljø, og han forteller at dette er en faktor de på skolen har med seg når de lager opplegg for året. Han forteller at de prøver seg fram litt hvert år og ser an hvordan gruppa fungerer. Lærerne forsøker å kartlegge holdningene i gruppa, hvordan gruppa fungerer sammen, hvem de enkelte elevene føler seg trygge sammen med og «hvor de føler mestringsnivå» (Stig). Dette er noe de bruker en del tid på ved oppstarten av hvert skoleår gjennom samtaler, forteller han. Han forklarer også at de ved skolen i enkelte teknikkøker deler inn elevene i ulike grupper ut fra «hvem som har mest mulig like ferdigheter, slik at de får mest mulig ut av øktene» (Stig).

Jarle forteller at han skiller mellom elevene når det gjelder hvilket nivå de spiller på, og hvilken motivasjon de har, i sin tilrettelegging. Han sier:

Vi skal gi de muligheten til å satse på idretten lengst mulig, de som har lyst og motivasjon til det....Det er snakk om et fåtall som kan komme dit, men de som vi ser har muligheten, de prøver vi å legge ekstra til rette for. Mens noen av de som kanskje og har toppidrett, men som spiller på (KLUBBNAVN), eller som du ser ikke har den motivasjonen, de får ikke de tilpasningene. Og du er nødt til å ta en individuell vurdering på hvem som på en måte passer inn som en sånn, kall det nå kanskje fremtidig toppidrettsutøver.... (Jarle).

Anne forteller at hun i tillegg til oversikten over kamper og treninger for sine utøvere også lager individuelt tilpassede opplegg til elevene etter en screening av hva de har behov for av

styrke og mobilitet. Dette trekker hun fram som en del av den tilpassede opplæringen som gjøres i faget. Når det gjelder fotballøktene opplever hun det likevel tidvis som utfordrende at alle elevene trener sammen i samme gruppe. Hun beskriver at mange av jentene gjerne vil trene og spille sammen med gutta for å få utfordret seg og for å få variasjon fra kubbhverdagen hvor alle jentene stort sett spiller på samme lag. Imidlertid opplever hun at det blant de beste guttene er litt mer blandede følelser for å trene med jentene i skoletida. Guttene kan føle på at de stagnerer i utvikling siden jentene ikke nødvendigvis har det samme ferdighetsnivået som guttene, forteller hun. Anne mener uansett det er viktig å se hver enkelt og ikke favorisere de som er best på banen. Hun sier:

Alle skal bli sett, og når alle blir sett så er det automatisk en tilpasset opplæring for at de føler seg sett. Og da blir det automatisk en sånn glød i faget. Når de vet at de er velkommen. Og det skal være rom for å gjøre feil. Når vi tør å feile, så tar vi lærdom av det. Og da utvikler vi oss. Så hver enkelt skal bli sett, det er liksom målet. (Anne)

På Vegards skole trener toppfotballgruppa, som ikke er veldig stor, av og til sammen med breddeidrettsgruppa. Vegard er inne på at dette medfører at det periodevis er stor variasjon av ferdigheter i gruppa. Vegard forklarer at han forsøker å gi ulike utfordringer til forskjellige elever basert på deres ferdighetsnivå, men at øktene likevel vanligvis foregår i samlet gruppe.

Basert på disse eksemplene kan vi si at de fleste av lærerne gir uttrykk for at de tar hensyn til både elevenes ambisjoner og fotballferdigheter når de planlegger og gjennomfører de praktiske øktene i faget.

5.1.3 Lærernes betraktninger omkring hvem faget er ment for

Når det gjelder tilpasning til elevenes nivå og ferdigheter kommer også noen av lærerne med interessante betraktninger omkring hvem de oppfatter at faget toppidrett er ment for.

Jesper har i første rekke arbeidet med tredjeklassingene det siste skoleåret og har dermed forholdt seg til den gamle læreplanen LK 06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Han beskriver at han alltid starter skoleåret med noen teoriøkter og at han da bruker veldig god tid på å gå gjennom læreplanen i toppidrett «og spesielt det som heter formålet med faget. Altså: Hvem er dette faget ment for? Så vi ser om de kan kjenne seg igjen» (Jesper). Når han skal beskrive faget for elevene sier Jesper videre at han understreker: «Her er det lov å teste. Her er det lov å konkurrere. Her er det lov å rangere. Altså, det er en del av toppidretten» (Jesper).

Stig uttaler at han på generelt grunnlag synes at de av elevene som driver med lagidrett sjelden har med seg noen veldig stor kunnskap og bevissthet rundt trening og egentrening fra før. Han mener likevel det har blitt en tendens til at elevene nå i mye større grad enn tidligere har et ønske om egenstyrt trening. Denne egenstyrte treningen fungerer likevel ikke nødvendigvis særlig godt, beskriver han. Han sier:

Vi forsøker en del økter med egentrening fotball hvor vi på en måte legger opp til at dem har en bane tilgjengelig, utstyr sånn og sånn, gå sammen i grupper, 2 og 2, individuelt. Bruk økta til å til å jobbe med egne utviklingsmål. Fungerer dårlig. Fungerer veldig dårlig, og det har det gjort over flere år» (Stig)

Stig mener likevel at for de som vil noe og som er seriøse, så er det bra at man har en god del egentreningsmuligheter i toppidrettsfaget. «Og det er jo egentlig de elevene faget er til for, selv om det kanskje er feil å si», legger han til.

Kåre er også tydelig på at han mener toppidrettsfaget er til for elever med et høyt prestasjonsnivå i idretten. Han sier direkte: «Detter en under 4-erkarkateren, så anbefaler vi dem ikke å gå der lenger, rett og slett. Altså, da tror jeg du skal finne et sosialt tiltak på noen andre måter» (Kåre). Også Jesper er i sine betraktninger inne på at det sjelden er elever som ville havnet under karakteren 4, som søker faget toppidrett på deres skole.

5.1.4 Tilpasning til andre fag og ulike programområder på skolen

Flere av lærerne gir uttrykk for at de driver tilpasning av opplæringen ut fra hvilket programområde de ulike elevene tilhører. Noen av lærerne i studien har kun elever som tilhører programområdet idrettsfag, mens andre lærere også har elever som har valgt faget fra studiespesialiserende programområde.

Anne beskriver hvordan lærerne på hennes skole på bakgrunn av en evaluering av fjoråret har planlagt faget Aktivitetslære med tanke på å unngå at den totale treningsbelastningen til blant annet toppfotball elevene skal bli for stor. Som et eksempel på dette nevner hun at de i Aktivitetslære på vg3 dette året har startet høsten med et kurs i badminton.

Kåre oppgir at han ser faget Aktivitetslære i sammenheng med faget toppidrett på skolen for idrettsfagselevne. Han beskriver at de på hans skole periodevis bruker en av øktene i faget

Aktivitetslære til å trene spesifikt på fysiske egenskaper som er sentrale for prestasjonsutviklingen i fotball.

Når det gjelder tilpasninger for elever som kommer fra studiespesialiserende, forteller Jarle at disse av og til får noe mer teoriundervisning i spesifikt teoristoff i faget toppidrett. Dette teoristoffet mener han at elevene som går idrettsfag får dekket gjennom faget Treningsslære. Jarle beskriver at eksempler på slikt fagstoff kan være utarbeidelse av målsetninger, utarbeidelse av arbeidskravs og kapasitetsanalyse, kunnskap om hvordan man skal trene ulike fysiske egenskaper og kunnskap om hvordan man kan drive mental trening. Han legger likevel til at denne formen for ekstra undervisning i teoristoff ikke er særlig omfattende.

5.1.5 Tilpasning for elever som er skadet

Blant flere av lærerne beskrives det som vanlig praksis at elever som er skadet gjennomfører et alternativt treningsopplegg et annet sted enn der resten av gruppa har sine fotballøkter. Vegard er en av flere lærere som beskriver hvordan han opplever at det kan være utfordrende å tilrettelegge og tilpasse trening for elever som er skada. Som eksempler på hvordan en slik tilpasning kan foregå, nevner han eksempler på at elever med skader selv lager sine egne treningsprogram, for eksempel for styrketrening, og gjennomfører disse i undervisningstiden på skolen. En annen form for tilrettelegging på skolen er at den skadede eleven deltar på feltet, men da gjør tilpassede øvelser ut fra skadesituasjonen sin. Vegard gir uttrykk for at han har en del gode eksempler på hvordan han har håndtert slike situasjoner med skadede elever, men at han ikke synes de har noen veldig god rutine på skolen på hvordan de gjør det. «Det blir litt sånn tilfeldig» (Vegard), sier han.

Kåre er opptatt av at de skadede elevene skal komme forberedt og ha en klar plan for gjennomføring av øktene sine. Han understreker også at det er viktig å si ifra i god tid for elever som skal drive alternativ trening på grunn av skader eller sykdom. Også Jesper beskriver en praksis hvor det er mulig for elever som er skadet å trene alternativt, og han forteller at de som trener andre steder enn på fotballbanen følges opp av andre idrettsfaglærere i styrkerom og andre spesialrom på skolen.

Anne forteller at hun er bevisst på at det skal være lav terskel for elevene å si ifra om at de trenger tilpasninger ved for eksempel skader. Ved skader tilrettelegger også hun for at

elevene kan gjennomføre et eget opplegg. Hun sier: «Det er en form for tilpasset opplæring det også, at de vet at terskelen er lav for å si ifra!» (Anne).

Lærerne oppgir altså at de tilpasser opplæringen med tanke på klubbens virksomhet, elevenes ambisjoner og ferdigheter, samt andre fag og programområder ved skolen. Det forekommer også spesielle tilpasninger for elever som ikke kan delta i ordinære økter grunnet skader. I neste del av oppgaven skal jeg se nærmere på hva lærerne forteller om vurdering i faget.

5.2 Vurdering

Hvordan lærere beskriver at de driver vurdering i faget toppidrett fotball vil bli omtalt her. Alle lærere i skolen er forpliktet til å gjennomføre både underveisvurdering og sluttvurdering. Som understreket i metodekapitlet er det lærernes egne oppfatninger og beskrivelser av egen vurderingspraksis som utgjør datamaterialet i denne undersøkelsen. Om lærerne faktisk gjør det de sier de gjør, eller hvordan elevene oppfatter vurderingspraksisen, er ikke analysert her. Jeg har valgt å kategorisere funnene under følgende overskrifter: Underveisvurdering, egenvurdering, vurdering av kjerneelementene, klubben som vurderingsarena, vurderingskriterier i en sluttvurdering og lærernes tanker om bedre standpunkt karakterer.

5.2.1 Underveisvurdering

Alle lærerne jeg intervjuet beskriver fortløpende tilbakemeldinger til elevene på hva de lykkes med, og hva de trenger å jobbe videre med, i forbindelse med praktiske treningsøkter på skolen som en viktig vurderingsform i faget. Jarle sier:

Det er hele tiden disse tilbakemeldingene på banen eller i rommet vi trener i, som går på innsats, kvalitet, fokus, fair play, samarbeid: alt det der vi ser etter som trenere eller lærere. Så den der daglige, eller ikke daglige, men øktlige tilbakemeldingen, det er vel kanskje den viktigste underveisvurderinga (Jarle).

Vegard er inne på mye av det samme i sin beskrivelse av underveisvurdering. Han utdyper:

Det skjer jo på en måte nesten sånn kontinuerlig. Det er jo alt fra hvordan de jobber med styrketrening, til hvordan de er i tekniske øvelser, i spill-situasjoner....og da kan det være alt fra at jeg noterer litt; noe som har vært bra, eller en som har vist seg

fram på ei økt eller tatt ansvar for sitt lag i et spill. Alle mulig sånne som ikke er basert på kompetansemålene konkret, men at det er mer inntrykket man har underveis (Vegard).

Også Stig beskriver en slik underveisvurderingspraksis knyttet til treningene som foregår i skoletiden. Han mener dessuten mye av underveisvurderingen foregår i forkant og etterkant av disse praktiske øktene. Her opplever han imidlertid en forskjell på hvor ofte slike tilbakemeldinger kan foregå for de som går programfag idrettsfag og de som kommer fra studiespesialiserende programområde. Stig sier:

Det er jo fortløpende tilbakemeldinger etter hver økt, i gangene, i klasserom, etter økter, i forkant av økter...så det er jo mye innspill og dialog med elevene...Det blir jo forskjell på de som går studie, som bare har det som et valgfag, som vi ser bare underveis de to toppidrettsøktene i uka. Så der blir jo forskjellen ganske stor i forhold til den underveisvurderingen, eller den daglige eller ukentlige liksom kontakten du har (Stig).

Anne beskriver også en kontinuerlig muntlig underveis-dialog med elevene. Hun forteller hvordan hun alltid er til stede på treningsfeltet i forkant av øktene og benytter sjansen til å prate med elevene der. Dialogen med enkeltelever i forbindelse med og under de praktiske treningsøktene varierer i innhold og omfang, forteller hun. Elevene er ulike, og det er forskjell på hvor mottakelige de er for tilbakemeldinger. «Enkelte har veldig sånn pigga ut», forteller hun.

Funnene mine tyder på at denne formen for uformell, muntlig tilbakemelding til elevene under praktiske treningsøkter, og uformelle sporadiske samtaler med elevene i forbindelse med disse øktene, er det lærerne først og fremst praktiserer som underveisvurdering i toppidrett fotball.

5.2.2 Egenvurdering

De fleste lærerne i undersøkelsen er inne på at elevene gjennomfører en form for egenvurdering som en del av opplæringen i faget, og at denne egenvurderingen brukes til å justere innholdet i opplæringen. Alle lærerne forteller også at de i løpet av året har en eller flere planlagte samtaler med elevene om faglig utvikling.

Jarle beskriver hvordan elevene gjennomfører en skriftlig egenvurdering i forbindelse med halvårsvurderingen. Her vurderer elevene seg sjøl «etter kompetansemålene for de enkelte

trinnene» (Jarle). Deretter får de en skriftlig tilbakemelding på denne egenvurderingen som danner utgangspunkt for en samtale Jarle har med eleven.

Vegard forklarer at han har jobbet fram egenvurderingsskjemaer som elevene skal besvare når de leverer skriftlige oppgaver høst og vår. Måten disse egenvurderingsskjemaene er utformet på har variert de seneste årene, forteller han, men de er på ulikt vis knyttet til oppgavene som skal besvares. De skriftlige oppgavene kan gjelde registrering av trening, vurdering av treningen og beskrivelser av egen utvikling som fotballspiller, eller det kan være spørsmål om arbeidskrav i idretten og egen kapasitet. Vegard forteller at han håper at elevene ved å bruke egenvurderingsskjemaene som et supplement til oppgavene lettere kan forstå de ulike kompetansemålene i faget.

Flere av lærerne sier også at de gjør endringer i undervisningen på bakgrunn av elevenes egenvurderinger og samtaler med elevene. Både Anne og Stig er inne på at elevene medvirker på innholdet i opplæringen på denne måten. Stig forteller at han bruker noen fagdager gjennom året både til samtaler med elevene og til at elevene skal besvare teorioppgaver. Han forteller også at elevene setter seg egne utviklingsmål som de jobber med og som de vurderes i forhold til om de har nådd. Anne beskriver en prosess hvor elevene er med og vurderer «både opplegget og seg selv» (Anne).

Vegard forteller også at elevene «har en del å si» (Vegard) når det gjelder innholdet i læringsøktene, og at det er viktig å ta tilbakemeldingene elevene kommer med på alvor. Hvis elevene har tydelige synspunkter på ting som har vært bra eller ting som de ønsker å jobbe videre med, så lytter han til dette, forteller han. Han har en plan for innholdet i faget, men den kan endres. Så lenge opplæringen holder seg innenfor rammene for faget, og han som faglærer kan vurdere elevene til slutt, så har elevene påvirkningsmuligheter når det gjelder innholdet i opplæringa. «Det er jo deres fag, på en måte» (Vegard), sier han. Også Jesper er inne på at det kan dukke opp ting både i samtaler med elevene og på skriftlige egenvurderinger som han ikke kjenner til og som kan være viktig for å tilpasse undervisninga til enkeltelever, for eksempel når det gjelder totalbelastning. Han forteller at det kan det være at «man har et bilde av elevene, og så tror man at det er det som er greia, men så er det kanskje noe annet og» (Jesper).

Når Kåre får spørsmål om det kan være at han endrer innhold i opplæringa på bakgrunn av underveisvurderingen av spillerne, svarer han: «Både ja og nei. Jeg lar nok grovskissene være der» (Kåre). Han beskriver at han gjør noen tilpasninger til enkeltspillere ved å justere treningsinnholdet for disse, men han gjør ikke store endringer på læringsinnholdet han har lagt for gruppa som helhet gjennom året. Kåre forteller at elevene praktiserer noe egenvurdering i forhold til egne utviklingsmål på første trinn. Han beskriver også at elevene i en prøve-eksamen i vg3 skal vurdere sin egen utvikling over alle tre årene i toppidrettsfaget, men jevnt over tegner han likevel et bilde av en praksis der det er klart at det er klubben elevene er tilknyttet, og han som faglærer, som tydelig styrer innholdet i øktene. Om fagsamtaler og vurdering underveis utdyper han følgende:

Vi har noen samtaler i forhold til fagdager som vi stort sett har en gang i terminen. De får rullerende tilbakemelding på hva de må jobbe med. De får egentlig rullerende tilbakemelding på hvor de ligger i status karakter, og hva de må gjøre for å komme opp på neste karakter (Kåre).

I intervjuene gir altså faglærerne uttrykk for at de gjennomfører planlagte samtaler med elevene i toppidrettsfaget i løpet av året. Elevene vurderer seg sjøl på ulike måter enten i forbindelse med disse samtalene eller som en del av skriftlige innleveringsoppgaver i faget. Samtalene med elevene og egenvurderingen de foretar har i noen grad påvirkning på lærernes undervisning i faget. De fleste lærerne gir uttrykk for at de hensyntar elevenes egne tanker, målsetninger og ambisjoner som en faktor i planleggingen av det konkrete treningsarbeidet.

5.2.3 Vurdering av kjerneelementene

På spørsmål om han vektlegger ferdighetsutvikling og kunnskap om ferdighetsutvikling omtrent like mye både i opplæring og vurdering av elevene, svarer Vegard bekreftende på dette. Han argumenterer for at «den ene biten er jo viktig for det andre» (Vegard), og han vektet derfor de to kjerneelementene noenlunde likt.

Kåre derimot tilkjenner en klar fordelingsnøkkel når det gjelder i hvor stor grad han vektlegger ferdighetsutvikling og kunnskap om ferdighetsutvikling når han skal vurdere elevene. Han gir uttrykk for at elevenes teoretiske kunnskaper teller 25 prosent av standpunktkarakteren, og elevenes fotballferdigheter teller 75 prosent av

standpunkt karakteren. Som han sier: «Vi har oppfatta at det er der den skal ligge» (Kåre). Han gir likevel et eksempel på en elev som var i A-lagsstallen til toppklubben, som han ikke synes hadde gjort «teorigrunnlaget godt nok» (Kåre), men som til tross for dette oppnådde karakteren 6 grunnet svært gode sportslige prestasjoner. Likedan forteller han at han har gitt toppkarakter til en elev som han «dro opp på grunn av papirarbeidet» (Kåre). Han utdyper videre at han tilpasser vurderingen ut fra en totaloppfatning av hva elevene har gjort av teoretisk arbeid og sportslige prestasjoner som han som lærer vurderer som positivt inn mot å kunne bli en toppidrettsutøver. Han sier: «Jeg tilpasser min vurdering ut ifra å se hva de har gjort, noe som jeg synes er positivt inn imot å kunne bli en toppidrettsutøver rett og slett» (Kåre).

Som beskrevet tidligere er det flere faglærere som gir uttrykk for at elevene har noen skriftlige innleveringsoppgaver i løpet av året. Jarle forteller at innleveringene elevene hans skal gjøre er definert ut fra læreplanen og hva som kreves på hvert trinn. Eksempler på dette er innlevering av øktplaner for generell eller spesifikk basistrening, samt en periodeplan med mål på vg1, forteller han. På vg2 er det innlevering av øktplaner og treningsdagbok, mens det på vg3 har vært et journalarbeid som er knyttet opp mot faget Treningslære. Jarle er i forbindelse med dette inne på vurdering av elever som kommer fra studiespesialiserende programområde. Han sier:

Jeg vil si det at vi kanskje ser med litt lettere øyne på de som kommer fra studiespes i forhold til nivået på innlevering av planer, kall det nå logger, tilbakemeldinger....at vi vurderer ikke de så strengtfordi at de har et tynnere grunnlag i forhold til kompetanse, rett og slett. (Jarle)

Stig er inne på det samme i sine beskrivelser. Han forteller at han kanskje forventer noe mer på de skriftlige innleveringsoppgavene i faget toppidrett fotball av de som går på idrettsfag kontra de som går på studiespesialiserende programområde.

Skriftlige innleveringer er blant mine informanter tilsynelatende en utbredt vurderingsform i faget. Når det gjelder andre vurderingsformer de forteller om er det større spredning. Anne forteller at hun har gjennomført en muntlig vurdering når det gjelder mentale faktorer i toppidrett. Kåre forklarer også at han har gjennomført noen muntlige, planlagte vurderingssituasjoner. Ellers forteller flere av lærerne at de legger til rette for praktiske tester av fysiske egenskaper som utholdenhet, styrke og hurtighet. Både Jesper, Stig, Kåre og Anne er inne på at elevene utfører slike fysiske tester som et utgangspunkt for videre arbeid

med å forbedre sine fysiske egenskaper. Ingen av lærerne oppgir at de bruker teoriprøver hvor elevene skal vise sin kompetanse.

Hvilke skriftlige og muntlige vurderingssituasjoner som ligger til grunn for vurdering av ferdighetsutviklingen og kunnskapen om ferdighetsutvikling synes altså å være noe ulikt fra lærer til lærer og skole til skole. Enkelte faglærere mener de vektlegger ferdighetsutvikling og kunnskap om ferdighetsutvikling nokså likt, mens andre tilkjenner en klar fordelingsnøkkel hvor selve ferdighetsutviklingen ansees som viktigst. Skriftlige innleveringer synes å være den mest utbredte teoretiske vurderingsformen. Fysiske tester og arbeidet med å forbedre fysiske egenskaper er for flere en del av vurderingsgrunnlaget når det gjelder ferdighetsutvikling. Som redegjort for under funnene om tilpasset opplæring oppga noen lærere at elevene fra studiespesialiserende programområde i noen tilfeller fikk litt ekstra teoriundervisning, og det kan også se ut til at lærerne i vurderingsarbeidet lempet noe på kravene til kvalitet på innleveringene i faget avhengig av programområdet elevene tilhører.

5.2.4 Klubben som vurderingsarena

Med ett unntak oppgir lærerne at de ser elevene sine spille kamper utenom skoletiden. Mange er inne på at dette gir et godt grunnlag og en felles plattform for lærere og elever for å kunne diskutere faglig utvikling underveis i opplæringen. Det er imidlertid store forskjeller på hvorvidt lærerne mener at det elevene presterer i klubben på fritiden skal spille inn på vurderingen i faget.

Jesper forteller at han ofte ser elevene sine i kampsituasjoner i sin klubb, men at han dessverre ikke får sett alle. «Og det synes jeg er litt vanskelig, for det synes jeg er den beste arenaen å vurdere dem i konkurransesituasjon. Og sånn for mitt vedkommende så ser jeg at det er lettest å se de beste» (Jesper), sier han.

Han gir videre noen eksempler på lag og arenaer hvor han kan se sine elever spille fotball i nærområdet, men forteller at det er vanskelig å rå over alle, da hans elever kommer fra mange ulike lag og klubber. I og med at han reiser og ser en del kamper opplever han også at det blir en forventning fra elevene om at han skal komme og se alle sammen. Han eksemplifiserer: «Jeg føler jeg har litt sånn konstant dårlig samvittighet for at jeg ikke har

rukket å reise ut til STADIONNAVN) for å se 2.divisjon gutt-19 på en tirsdag kveld» (Jesper). På spørsmål om han samarbeider med klubbene om underveisvurderingen, svarer Jesper at han gjerne spør noen trenere hvordan det går med de ulike elevene og hvordan elevene er på trening i klubb. Han har alltid spillere han har fått sett lite som han lurer på hvordan fungerer i klubben, og da tar han gjerne en prat med klubbtreneren, forteller han. Jesper er også tydelig på at nivået eleven konkurrerer på i klubb har noe å si for standpunkt karakteren i faget.

Stig forteller på sin side at de ved hans skole ikke har noen faste rutiner for samarbeid med klubb hverken i forhold til tilpasning av treningsopplegg eller vurdering. Han sier: «Vi har ikke noen rutiner som er fastlagt, sånn sett. Vi snakker mye med elevene. Og vi vet jo hvem som er trenere i klubber og kan kontakte dem ved behov. Noen ganger gjør vi det» (Stig). Stig forklarer videre at han av og til har opplevd det som utfordrende å håndtere ulike klubbtreneres syn på viktigheten av skole og treningene på skole, i forhold til viktigheten av trening i klubb. Han nevner eksempler der elever etter hans syn har blitt påvirket av en treners negative holdninger til skolen og treningene som foregår i skoletiden, noe som har resultert i en dårligere holdning og innsats i faget toppidrett på skolen fra elevens side. Han forteller at han synes det varierer fra klubb til klubb og fra trener til trener hvor gode de er til å tilpasse treningene på kveldstid til at elevene også trener på dagtid. Samtidig mener han at skolen han arbeider på har blitt flinkere til å tilpasse seg til elevenes ettermiddagstreninger. Han er imidlertid klar på at det elevene presterer på fritiden ikke betyr noe i forhold til standpunkt vurderingen de får i faget toppidrett fotball:

Vi drar ikke rundt og ser elevene og hva de gjør på kamper. Karakteren i toppidrett setter vi på bakgrunn av hva de gjør på skolen i faget toppidrett. Om det er riktig, det vet jeg ikke, men det er i hvert fall sånn vi tenker og gjør det (Stig).

Kåre mener klubben er en viktig arena når det gjelder vurdering av elevene. Om det finnes noen faste rutiner for samarbeid med klubb når det gjelder vurdering, utdyper Kåre:

Det er det rutiner i forhold til, i hvert fall for min del. Hvis jeg er i tvil så prater jeg med klubbtrener. Jeg har hatt flere samtaler på elever jeg har vært i vippeposisjon med, både med klubbtrenerne og folk som ser dem rundt, som jeg vet ser ofte på spillere og er i miljøet (Kåre).

Når det gjelder hvorvidt det elevene presterer i klubben spiller inn med tanke på å sette karakterer i faget toppidrett fotball, forteller han:

Pri. 1: Det vurderes hva du gjør på skolen. Og pri. 2: Vi håper å se resultatet at det ute i klubb i forhold til den prestasjonen du gjør. Og den prestasjonen du gjør ute i klubb symboliserer ofte den totaljobben du har gjort på skolen (Kåre).

Kåre er også veldig tydelig på at nivået spilleren konkurrer på i klubb har noe å si i forhold til en standpunktvurdering. «Selvsagt har det noe å si. Det sier noe om nivået en har kommet på, hvor en har kommet seg på veien i løpet av vg3» (Kåre), slår han fast. Jesper svarer også et klart «Ja, det har det» (Jesper) på spørsmål om nivået elevene spiller på i klubb har noe å si for standpunkt karakter. Samtidig er han inne på at det er forskjell fra lag til lag i hvor stor grad de har et hierarki innad i klubben hvor det faktisk er mulig å stige i gradene ut fra hva du presterer. Han nevner eksempler på et par klubber som har slike hierarkier med A-lag i 2.divisjon, rekruttlag i 4.divisjon, junior interkrets og 1.divisjon junior. Andre klubber har eksempelvis bare ett A-lag eller ett juniorlag. Jesper er derfor inne på at elevene til en viss grad er avhengig av klubbtilbudet der de bor, og at hans standpunkt vurderinger på bakgrunn av dette ikke alltid har sammenheng med nivået på klubben til eleven. Han sier likevel: «Hvis du har valgt å bli i (KLUBBNAVN), som har et A-lag i 8.divisjon, og du har valgt å bli der når du er 18 år, da har du vel kanskje tatt et valg også?» (Jesper).

Anne har, i likhet med Kåre, en rolle som trener i en klubb mange av elevene hennes er tilknyttet. Denne klubben må i motsetning til Kåres klubb defineres som en breddeklubb. Ingen av lagene i klubben spiller på noe høyt nivå i seriesystemet. På spørsmål om hvorvidt det eleven presterer i klubb har noen betydning i forhold til sluttvurdering, er Anne av en annen oppfatning enn Kåre. Hun sier:

Nei, vi kan ikke det her, for da vil ingen ha sjanse til å få høy måloppnåelse....(-)..Hvis det står konkret til meg at det skal jeg vurdere, så er det noe annet, men det står det ikke. Så det kan jeg faktisk ikke gjøre. Så om Per spiller i Eliteserien eller i femtedivisjon, så er det utelukkende....altså, det er hva han gjør i toppidrett jeg skal vurdere. (Anne)

Jarle beskriver også en hverdag som faglærer i toppidrett fotball hvor han bruker mye tid på å se elevene spille kamper på ettermiddags- og kveldstid. Han forteller at han ser alle elevene sine i kamper for klubblaget sitt i løpet av høsten og våren. Om prestasjonene de gjør i klubben har noe å si for vurderingen i toppidrett fotball, svarer han:

Nei, jeg skal jo være litt forsiktig med å blande inn det. Men spesielt i tredje klasse (-)...så står det jo i kompetansemålet, så vidt jeg husker, at du skal se eller kan se elevene i konkurransesammenheng eller et eller annet. Jeg tror ikke det står i

toppidrett 1 og 2 på samme måte. Og så kan du jo si at du spiller jo kamp på skolen og, men det er jo ikke det samme. (Jarle)

Også Vegard forteller at han ser en del av elevene sine spille enkelte kamper. Han forklarer at han i noen tilfeller har hatt kontakt med elevenes trenere i forhold til vurdering dersom han ikke har fått sett elevene spille selv. Om nivået elevene spiller på i klubblaget har noe å si for vurderingen i faget, sier han: «Det betyr jo litt, jeg synes jo det...Ofte har det jo noe å si for kvaliteten sånn totalt sett som fotballspiller...ikke nødvendigvis, men ofte i hvert fall...så det spiller jo en viss rolle» (Vegard).

I mine intervjuer er de fleste av lærerne som ser elevene spille kamper inne på at de anser det som fordelaktig at de kan bruke observasjonene av disse kampene til samtaler og diskusjon med elevene det gjelder om fotballfaglig utvikling underveis i opplæringen. Samtidig er det altså klart ulike meninger om hvordan man skal forholde seg til hvorvidt det elevene presterer i klubben, og hvilket nivå de spiller på med klubben sin, skal ha noen betydning for sluttvurderingen i faget. Kåre og Jesper, som har mange elever tilknyttet en toppklubb, er tydelige på at de mener klubbnivået skal ha betydning for karakteren. Vegard og Jarle gir i sine svar inntrykk av at de til en viss grad vektlegger nivået spilleren konkurrerer på i sine sluttvurderinger. Anne, som har alle sine elever tilknyttet en breddeklubb, mener klubbnivået ikke skal ha betydning for karakteren. Stig mener heller ikke det elevene presterer i klubb skal ha noe å si for standpunkt karakterene og ser da heller ikke elevene sine spille kamper på fritida.

5.2.5 Vurderingskriterier i en sluttvurdering

Når lærerne redegjør for hva de vektlegger i en sluttvurdering, sier eksempelvis Jesper at eleven «må ha på plass alt du skal gjøre på skolen, og du må være litt sånn bjelleku der. Du må være flink med jobbinga di og alt det der må være ivaretatt, og i tillegg så må du vise ferdigheter på et rimelig høyt nivå» (Jesper). Han gir videre eksempler på hva han mener er et høyt nivå å spille kamper på for sine elever, og utdyper: «De hadde ikke fått 6 bare for å gjøre det, men da har de alt det andre på plass» (Jesper). Han er videre inne på at han har gjort enkelte endringer i undervisningen sin som følge av ny læreplan. Han har blant annet lagt noe mer vekt på mental trening og vært mer bevisst på å drive mer lekbaserte øvelser som en del av toppidrettsfaget. Likevel erkjenner han at han i liten grad har endret hva han

vektlegger i vurderingen sin til tross for disse endringene i innhold. Det er fortsatt hva elevene presterer i faget, samt at de har god kontroll på det teoretiske skolearbeidet, som danner grunnlaget for sluttvurderingen, sier han.

Jarle svarer direkte at han mener det er elevenes ferdighetsutvikling i idretten som er det han vektlegger mest når han skal vurdere elevenes sluttkompetanse. Han utdyper videre at ferdighetsutvikling for han handler om både individuell ferdighetsutvikling og relasjonell ferdighetsutvikling. Han legger til at det ikke er «bare ferdigheter vi ser på» (Jarle). Han sier også: «Du må ha lederegenskaper, og du må ha empati og omsorg for de andre som er yngre enn deg» (Jarle). Han er også inne på at elevene må ha på plass struktur, levere ting når de skal og at det faglige innholdet i det elevene leverer må være på det nivået som kreves for å få høy måloppnåelse.

På spørsmål om hva han vektlegger i en sluttvurdering, fremhever Stig først og fremst elevenes holdninger til idretten. Det er de som jobber målbevisst, som driver idretten sin seriøst, har gode holdninger, jobber bra med egentrening og med teorioppgaver som ender opp med høy måloppnåelse i faget på deres skole, forteller han. Han synes de elevene som er dedikerte i forhold til idretten sin skiller seg ganske tydelig ut i en gruppe på 30. Som lærer setter han «en helhetlig vurdering» (Stig) på sluttkompetansen. Han synes ikke han gjort særlig store endringer i vurderingspraksisen sin på bakgrunn av LK 20, for «de endringene hadde vi egentlig gjort ved skolen allerede før den trådte i kraft» (Stig), forteller han.

På spørsmål om han har gjort noen endringer i opplæringa eller måten å vurdere på som følge av ny læreplan, svarer også Kåre: «Nei, i realiteten ikke, men jeg har blitt preget av at 6-eren er enklere å få i dag enn den var tidligere, og jeg ser på en måte at kravet for å få 6 i karakter har senket seg» (Kåre). Han utdyper at for han utgjør vurdering av spillernes tekniske, taktiske og spillrelaterte ferdigheter, samt prestasjonene i klubb og nivået du spiller på der, i tillegg til nivå og utvikling på fysiske tester de 75 prosentene av karakteren som går under ferdighetsutvikling. Og så ser han på «papirarbeidet som er levert og ført i løpet av perioden som en liten vippekarakter» (Kåre), avslutter han.

5.2.6 Lærernes tanker om bedrede standpunktkarakterer

Som nevnt tidligere i denne oppgaven har standpunktkarakteren i faget toppidrett steget med nesten 0,5 karakterpoeng de siste 10 årene. Denne økningen har altså ikke bare funnet sted etter at fagfornyelsen gradvis ble innført fra 2020, men har foregått over tid.

Som en forklaring på denne økningen er Stig inne på at man kanskje ser etter litt andre ting når man vurderer nå enn man gjorde for 10 år siden. Han mener at fokuset tidligere i stor grad har vært på å vurdere elevenes ferdigheter, mens man nå forsøker å vektlegge et mer helhetlig bilde av elevenes kompetanse ved sluttvurderingen. Han mener likevel elevene i snitt verken har fått bedre teoretiske ferdigheter eller fotballferdigheter de siste årene, men han tror at tettere oppfølging og kontakt mellom lærere og elever i videregående, samt mer elevmedvirkning i faget, er mulige forklaringer på karakterøkningen.

Også Jarle er inne på at lærere nå i større grad drar inn andre kompetansemål enn bare ferdighetsutvikling, og han mener at dette er riktig vei å gå. Han synes elevene har blitt bedre til å planlegge og levere skriftlige arbeider, samt at de er mer strukturerte nå enn tidligere, og at dette er en mulig forklaring på de økte standpunktkarakterene.

Anne løfter frem om det at vi som lærere nå er mer opptatt av å se hele mennesket istedenfor å fokusere på prestasjoner kan være en faktor som har bidratt til karakterutviklingen. Hun er også inne på om det faktum at det har blitt stadig flere skoler som tilbyr programområdet idrettsfag og toppidrett som fag har noe å si. Flere lærere skal sette standpunktkarakter, og disse kan ha ulike ståsted og ulike synspunkt, fremhever hun.

Flere av lærerne er inne på at de mener at kravene i faget har blitt senket. Vegard sier: «Det er litt mindre krav til en god prestasjon på et høyt nivå i idretten. Jeg tror vi generelt har blitt snillere med karakterene» (Vegard).

Jesper omtaler det samme. Han beskriver:

Jeg føler at vi har blitt litt snillere. Det har vært en dreining til at vi verdsetter det med innsats og fair play kanskje enda mer. Vi har veldig mye hyggelig ungdom for tiden. Vi setter så pris på personlighet og innsats og alt det der at vi ikke helt klarer å være kyniske nok i forhold til akkurat ferdighetsdelen av det. (Jesper)

Kåre er også tydelig på at ferdighetskravene er senket. Han sier: «Det har blitt en massesuggesjon i forhold til vurdering som gjør at det må dyttes oppover» (Kåre). Han

beskriver det han mener har vært et trøkk på lærerne som de ikke har stått imot, og han mener at det er alt for mange elever som får karakteren 6 i toppidrett i dag. «Det blir ingen skille i skoleverket mellom gode prestasjoner og dårligere prestasjoner» (Kåre), utdyper han.

5.3 Oppsummering funn og analyse

Oppsummert er det grunnlag for å si at lærerne oppgir at de tilpasser opplæringen ut fra elevenes totale trenings- og kampbelastning på skolen og i klubbene. Noen lærere har roller i klubben og har slik oversikt over en del elevers treninger og kamper, andre lærere får informasjon om dette fra elevene selv. Lærerne mener at de tilrettelegger på ulike måter og i ulik grad for elevene ut fra hvordan de opplever elevenes ambisjoner og motivasjon. De oppgir også at de forsøker å tilpasse innholdet i øktene ut fra elevenes ferdigheter. Det finnes eksempler på enkelte skoler på at elevene deles inn i ulike ferdighetsgrupper i øktene. Enkelte av lærerne er inne på at sammensetning og eventuell inndeling av læringsgruppene i faget varierer fra år til år avhengig av alder, kjønn, hvor elevene føler mestring og hvor de opplever sosial trygghet. Flere oppgir også at de synes det er utfordrende å greie å tilrettelegge godt for alle når gutter og jenter med forskjellige ferdigheter i ulik alder skal trene i samme gruppe.

Ikke alle elever får samme grad og omfang av tilrettelegging. Flere lærere forteller at de elevene som trener mest og spiller på det høyeste nivået får den mest omfattende tilretteleggingen og oppfølgingen. Mange av lærerne oppgir også at elevene i stor grad har medvirkning på sitt eget treningsopplegg. Det ser ut til å være utbredt at elevene i perioder selv lager planer for treningsinnholdet. Dette kan gjelde både dersom elevene er skadet og derfor ikke kan trene ordinært sammen med resten av gruppa, men også dersom de skal ha en tilpasning av innhold i øktene med tanke på egen totalbelastning.

Enkelte lærere oppgir at elevenes fotballklubber har innvirkning på planene for fysisk trening som gjennomføres i skoletiden, men de fleste forteller at elevene har stor medbestemmelse på innholdet i de fysiske øktene selv. Det er eksempler på at skolene legger opp andre fag på skolen slik at ikke den totale treningsbelastningen for elevene som går idrettsfag skal bli for høy, og det er eksempler på at andre fag brukes til å trene spesifikk basistrening rettet mot

fotball. Innholdet i de teoretiske øktene på skolen kan i noen grad være ulik ut fra hvilke programområder elevene tilhører.

Lærerne gir uttrykk for at den vanligste undervisningspraksisen i toppidrett fotball er at elevene fortløpende får muntlige tilbakemeldinger i løpet av treningsøktene de gjennomfører på skolen. Bruk av ulike former for skriftlig og muntlig egenvurdering er også utbredt. Egenvurderingen kan basere seg på hvor elevene står i forhold til kompetansemål i faget, eller elevene kan bli bedt om å vurdere seg selv, for eksempel med tanke på egne mål de har satt seg. Alle lærerne rapporterer også at de jevnlig gjennomfører undervisningsamtaler med elevene, og de justerer i noen grad innholdet i opplæringen på bakgrunn av elevenes egenvurdering og samtaler med elevene.

Lærerne beskriver at elevene i faget toppidrett gjerne har minst ett skriftlig innleveringsarbeid i løpet av året. Noen lærere forteller at de også har benyttet seg av planlagte muntlige vurderingssituasjoner. Det er vanlig på flere skoler å gjennomføre fysiske tester i faget. Inntrykket er at vurderingen av kjerneelementet ferdighetsutvikling er sterkere betonet enn vurderingen av hvilken kunnskap elevene har om ferdighetsutvikling hos flertallet av lærerne.

Det er et stort sprik i hvorvidt prestasjonene i klubb, hvilket nivå spilleren spiller på i klubb og eventuelt hva klubbtrenerne mener om elevens prestasjoner vektlegges i vurderingen av eleven. Det synes å være enighet om at det at standpunkt karakterene i faget har steget med nesten et halvt karakterpoeng de siste 10 årene til en viss grad skyldes at lærerne har blitt «snillere» med karakterene, og at det ikke stilles like store krav til prestasjoner i faget nå som før.

I det neste kapitlet vil jeg foreta en nærmere drøfting av funnene i denne oppgaven.

6. Drøfting

I det følgende vil jeg drøfte de ulike funnene jeg har beskrevet i denne oppgaven når det gjelder tilpasset opplæring, undervisvurdering og sluttvurdering. Jeg vil knytte mine funn opp mot tidligere forskning, læreplanverket og andre styringsdokumenter, og jeg vil diskutere det jeg har funnet opp mot teorien om institusjonell teori og institusjonell logikk.

6.1 Tilpasset opplæring som individualisering

Nedenfor vil jeg argumentere for hvorfor jeg mener lærernes beskrivelser av tilpasset opplæring i min undersøkelse er uttrykk for en smal forståelse av tilpasset opplæring. Jeg vil begrunne hvorfor jeg mener lærerne i denne undersøkelsen synes å tilpasse opplæringen først og fremst i forhold til kjerneelementet ferdighetsutvikling og i mindre grad når det gjelder kunnskap om ferdighetsutvikling. Jeg vil drøfte om undervisningspraksisen i toppidrett fotball kan sies å være inkluderende, og jeg vil redegjøre for hvorfor jeg mener tilpasning av opplæringen er en del av toppidrettsfagets egenart.

6.1.1 Smal forståelse av tilpasset opplæring

Faglærerne i toppidrett fotball forteller at de jobber mye med å individualisere opplæringen for å prøve å lage best mulig læringsbetingelser for elevene som velger faget. I arbeidet med å planlegge opplæringen oppgir lærerne at de tar hensyn til en mengde ulike forhold: Elevenes individuelle trenings- og kampbelastning, forventninger fra klubbene, elevenes ferdighetsnivå, deres forutsetninger og ambisjoner, samt egne ønsker og vurderinger av hva de trenger å trene på. Noen av lærerne er også inne på at de tilpasser opplæringen ut fra programområdet eleven tilhører, om de har stor treningsbelastning i andre skolefag eller om det er andre forhold hos elevene som gjør at de får en stor totalbelastning.

Noen av lærerne mener, som beskrevet under funnene om tilpasset opplæring, at de som bør velge faget toppidrett, eller de faget egentlig er til for, er de elevene som har et høyt ferdighetsnivå og prestasjonsnivå og som ønsker å satse på fotballen. Dette er da også i tråd med beskrivelsen av faget slik det framsto i den gamle læreplanen, hvor det under formålet med faget blant annet var beskrevet:

Opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det. Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Beskrivelsen av formålet med de ulike fagene er tatt ut av de nye læreplanene, også for faget toppidrett (Utdanningsdirektoratet 2020). I stedet inneholder den nye læreplanen en beskrivelse av fagets relevans og sentrale verdier. Når det gjelder faget toppidrett gis det nå ingen beskrivelser eller forventninger om at faget er til for utøvere med et høyt prestasjonsnivå. Formuleringen rundt fagets relevans og sentrale verdier for toppidrett er nå blant annet følgende:

Toppidrett handler om systematisk og målrettet trening som skal bidra til å øke elevenes bevissthet rundt egen utvikling. Elevene skal få mulighet til å lære om, forstå og utvikle forhold som har betydning for en konkurranseutøver. Dette innebærer at elevene skal tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som påvirker evnen til å tenke langsiktig, bevare motivasjonen og mestre idrettshverdagen over tid (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ut fra den gjeldende beskrivelsen om fagets relevans og sentrale verdier er det vanskelig å finne støtte i at faget kun er ment for elever som presterer på et høyt nivå i idretten. Evnen til systematisk treningsarbeid, med vekt på utvikling over tid, er sterkere betonet enn prestasjonsevnene og hvilket nivå utøverne konkurrerer på i den gjeldende læreplanen.

Tilpasning av opplæringen ser for lærerne i denne studien i hovedsak ut til å være forstått som individualisering ut fra elevenes forutsetninger og behov, og i mindre grad som inkluderende undervisning hvor alle elevers bidrag til fellesskapet verdsettes i stor grad inn i gruppa. Mine funn indikerer at lærerne praktiserer det Haug kaller en smal forståelse av tilpasset opplæring (Haug, 2020, s. 22) og har det Overland kaller et individperspektiv på tilpasset opplæring (Overland, 2015, s. 1).

Tilpasset opplæring i et smalt perspektiv handler om konkrete tiltak og måter å organisere undervisningen på for enkeltelever og grupper av elever. Haug presiserer at det trolig er umulig å komme utenom at lærere i en undervisningshverdag må drive med en smal tilpasning for noen elever i opplæringen (Haug, 2020, s. 23). I den overordna delen av læreplanverket er det likevel lagt stor vekt på den vide forståelsen av tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her heter det at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.

En fullt ut individualisert opplæring er vanskelig å gjennomføre. Flere av lærerne i mine intervjuer gir uttrykk for størst grad av tilpasning av undervisningen til de beste og ivrigste elevene. Tilpasningen av øktene i skoletiden kan eksempelvis skje ved at de med høyest treningsbelastning og kampbelastning i hverdagen tas ut fra de ordinære øktene og driver en form for alternativ trening på en annen arena i stedet. Jesper beskriver en slik praksis. Der elevene med høyest belastning tas ut av deler av øktene og gjennomfører alternativ trening, følger elevene som har mindre treningsbelastning i hverdagen de ordinære øktene på hans skole. På Jarles skole er det utøverne på et visst nivå som får egen individuell opplæringsplan og dermed de mest omfattende tilretteleggingene. Vegard på sin side gir uttrykk for at det som lærer er lettest å strekke seg litt ekstra for de ivrigste spillerne han har ansvar for.

Disse funnene tyder på at lærerne i størst grad legger til rette for at de høyest presterende elevene får den mest omfattende individuelle tilpasningen i faget toppidrett fotball i skolen. Faget er innrettet mot og tilrettelagt mest for elevene med de beste evnene og forutsetningene, og denne innretningen av faget representerer en smal form for tilpasset opplæring.

6.1.2 Individualisering av ferdighetsutvikling

Lærerne individualiserer fotballeopplæringen på bakgrunn av blant annet elevenes forutsetninger og behov, beskriver de. Det er likevel få beretninger om at lærerne praktiserer individualisert tilpasning av de teoretiske kompetansemålene som inngår som en vesentlig del av faget. Som eksempler på kompetansemål som kan knyttes til det teoretiske aspektet ved opplæringen, heter det i læreplanen at elevene etter toppidrett 1 skal kunne

beskrive mentale forberedelser til trening og konkurranse (Utdanningsdirektoratet, 2020). I toppidrett 2 heter det at elevene skal kunne gjøre rede for hvordan økt treningsmengde og totalbelastning stiller krav til organisering, planlegging, restitusjon og ernæring, mens elevene etter toppidrett 3 eksempelvis skal kunne dokumentere, analysere og reflektere over gjennomført trening i lys av egne mål og resultater (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En del av opplæringen i kjerneelementet kunnskap om ferdighetsutvikling kan sannsynligvis gjøres ute på treningsfeltet som en del av de praktiske treningsøktene der. Ut fra eksemplene på kompetansemål som beskrevet over, og lærernes beskrivelser av undervisningen, er det likevel grunn til å tro at ikke all kompetanseutvikling i faget foregår ute på treningsfeltet. Vegard, Jarle og Stig forteller at de tar hensyn til om elevene tilhører idrettsfag eller studiespesialiserende programområde når det gjelder omfang og innhold i teoriopplæringen, men det er ellers få beretninger om at elevene på bakgrunn av sine ulike evner og forutsetninger får opplæring innen teoretiske fagområder på individuelt tilpassede måter. Siden lærerne i denne undersøkelsen er spurt generelt om hvordan de tilpasser opplæringen i faget, er det med andre ord grunn til å anta at lærerne har mindre fokus på å individualisere hvordan elevene arbeider med teoretiske fagkunnskaper, i motsetning til hvordan det tilpasses og tilrettelegges for hva elevene fysisk og praktisk skal trene på. Stig kan stå som eksempel på dette når han på direkte spørsmål svarer at han ikke gjør noen tilpasninger på individnivå når det gjelder de teoretiske kompetansemålene i faget. Alternative vurderingsformer for enkeltelever som skulle ha vanskeligheter med for eksempel å uttrykke seg skriftlig på innleveringsoppgaver eller i egenvurderinger er heller ikke trukket fram eller beskrevet av faglærerne i intervjuene.

For teoretiske kompetansemål synes altså normen blant lærerne i denne undersøkelsen å være at alle elevene innad i de ulike organisatoriske grupperingene på skolene arbeider med disse på samme måte, enten det er å skrive en innlevering, lage en arbeidskravsanalyse eller dokumentere en treningsperiode. Tilpasningen av opplæringen ser altså først og fremst ut til å omfatte hvordan elevene individuelt skal bedrive ferdighetsutvikling, ikke hvordan de skal tilegne seg teoretisk kunnskap om ferdighetsutvikling eller hvordan de skal vise kompetansen de har omkring dette kjerneelementet.

6.1.3 Inkludering

Et inkluderende læringsmiljø er sterkt betonet i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring for alle. Motsatt kan et utrygt læringsmiljø hemme læring, heter det (ibid). Mangfold skal anerkjennes som en ressurs.

Tilpasset opplæring forstått som gjennomgående individualisert undervisning vil i noen grad kunne stå i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, skriver Overland (2015, s. 2). På denne bakgrunn kan det hevdes at valgfaget toppidrett fotball slik det er beskrevet av lærerne i denne oppgaven i liten grad gir rom for å fokusere på inkluderingsaspektet. Det er elevenes individuelle fotballutvikling basert på deres nåværende ståsted som vektlegges når lærerne beskriver hvordan de driver tilpasset opplæring. Dette kan eksemplifiseres med Jesper som forteller at han legger mest det med differensiering i begrepet tilpasset opplæring, og Kåre som deler elevgruppen sin i mest mulig homogene ferdighetsgrupper. At faget ikke nødvendigvis er inkluderende og for alle kommer også frem i måten for eksempel Kåre beskriver at han ikke anbefaler elever med en svakere vurdering enn karakteren 4 å fortsette i faget.

Siktemålet med tilpasset opplæring er at samtidig som de ulike individene skal kunne mestre og nå egne mål, skal de kunne delta og bidra i fellesskapet. Hva som er elevens beste er et kjernesporsmål i all opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Lærerne skal også i toppidrettsfaget tilrettelegge opplæringen både for elever som har kommet relativt kort, men også de som har kommet lengst i sin fotballutvikling, og elevene har alle ulikt læringspotensial. At lærerne ikke vektlegger inkludering i dette faget er det likevel ikke grunnlag for å hevde på bakgrunn av mine intervjuer. Stig beskriver eksempelvis hvordan han organiserer elevene ulikt fra år til år for at de skal kunne arbeide i grupper hvor de føler seg trygge og føler mestring. Flere av lærerne er også inne på elevenes holdninger til medelever i faget er noe som de anser som viktig og er opptatt av. Men essensen i lærernes forståelse av tilpasset opplæring i toppidrettsfaget synes å ligge mer langs linja av å drive optimal individualisert ferdighetsutvikling, mer enn å jobbe med hva elevene med ulikt utgangspunkt i fellesskap kan tilføre hverandre.

6.1.4 Tilpasning som en del av fagets egenart

Det er grunn til å tro at fagets egenart er av betydning for lærernes tolkning av hva tilpasset opplæring i faget innebærer. Tilpasningen til elevenes individuelle totalbelastning som lærerne gir uttrykk for at de hensyntar i stor grad i faget toppidrett, skiller seg fra de fleste andre fag i skolen. Det er neppe vanlig praksis å styre innholdet i undervisningsøkter på skolen etter elevenes fysiske treningsbelastning på ettermiddagstid i andre fag. Hvis man sammenligner toppidrettsfaget med andre skolefag vil neppe mattelæreren eller historielæreren i særlig grad ta høyde for elevenes trenings- og kampbelastning når de planlegger sin undervisning. Slik sett står faget i en særstilling da mange av læringsøktene på skolen er fysisk krevende for elevene, og hensyntar man ikke den totale treningsmengden kan opplæringen på skolen virke mot sin hensikt.

Det er også et vesentlig element ved faget at fotballidretten er så nært knyttet til de lokale omgivelsene, herunder hvilke muligheter og utfordringer som ligger i fotballklubbene som elevene er en del av, men også resten av lokalkulturen. Et kulturelt perspektiv på tilpasset opplæring vil si at opplæringen tar utgangspunkt i elevenes sosiokulturelle forutsetninger (Eriksen et.al., 2011, s. 18). For at opplæringen skal være tilpasset, kan den ikke bare bygge på individuelle forutsetninger, men også på elevenes kollektive forutsetninger, samt ta hensyn til kollektive kulturelle forhold. Jarle nevner at mange gode fotballspillere i hans lokalmiljø velger yrkesfag fremfor idrettsfag på den videregående skolen i distriktet grunnet jobbmulighetene som er mest fremtredende i lokalmiljøet. Ved noen anledninger har han likevel sørget for at enkeltspillere som har ønsket det har kunnet være med og trene med toppidrettsgruppa på skolen, selv om de ikke har valgt faget toppidrett, forteller han. Han omtaler dette som lokale tilpasninger. Anne er inne på hvor langt det er å reise for spillerne i hennes distrikt dersom de skulle forsøke å knytte seg til en toppklubb å spille for på fritiden. Hun mener dette potensielt ville kunne føre til en for stor totalbelastning på elevene, slik at en eventuell gevinst ved å trene med toppklubben ville bli redusert med tanke på den ekstra belastningen lang reisevei og stort tidsbruk ville påføre dem.

Både lokalmiljø og klubbtilknytning, sammen med det faktum at mange av øktene på skolen er fysisk krevende, er elementer lærere og elever må forholde seg til, og som virker inn på opplæringen i toppidrettsfaget.

6.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, underveisvurdering og sluttvurdering

Det presiseres i vurderingsforskriften at formålet med vurdering er å fremme læring, bidra til lærelyst og gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-3). Underveisvurderingen skal brukes som grunnlag for å tilpasse opplæringen, og elevenes egenvurdering er en del av underveisvurderingen (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-10). Kompetansen eleven har vist i løpet av opplæringen er en del av vurderingen når standpunkt karakteren skal fastsettes (Vurderingsforskriften, 2020, § 3-15). I det følgende vil jeg se på hvordan forholdet mellom tilpasset opplæring, underveisvurdering og sluttvurdering kommer til uttrykk i det lærerne forteller fra sin praksis.

Underveisvurderingen lærerne beretter om i faget synes i første rekke å omfatte en fortløpende vurdering av utøvernes belastning i treningshverdagen, samt en vurdering av hva elevene skal trene på basert på deres ferdighetsnivå og fysiske egenskaper. Opplæringen tilpasses individuelle elever eller grupper av elever på bakgrunn av dette. Mange av lærerne oppgir at de bruker mye tid på å skaffe seg oversikt over og følge opp de ulike elevenes totale trenings- og kamphverdag. Ulike tester brukes av flere lærere for å kartlegge hvilke fysiske egenskaper elevene bør jobbe med og videreutvikle. Tilbakemeldinger til elevene gis gjerne fortløpende og i forbindelse med praktiske økter. Uformelle og formelle samtaler med elevene oppgis som en viktig arena for å bygge relasjoner med elevene, lytte til deres ønsker og meninger om treningene på skolen og følge opp treningsarbeidet. Det er derfor grunn til å hevde at lærerne i denne undersøkelsen i noen grad bruker vurdering de gjør av elevene underveis som grunnlag for å tilpasse opplæringen, særlig når det gjelder kjerneelementet ferdighetsutvikling.

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres læring, motivasjon og atferd i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 186). Dersom opplæringen er tilpasset elevene, vil sjansen for at opplæringen fremmer læring og at elevene utvikler sin kompetanse, være større. Stig sier at han ser an elevene fra år til år i forhold til hvordan han setter sammen læringsgruppene i faget. Slik kan vi si at han bruker vurdering han gjør av elever underveis til å sette sammen læringsgrupper som fungerer. Graden av tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger er et sentralt aspekt for gruppas læringsmiljø. Dette er noe blant andre Stig gir uttrykk for at han anser som svært viktig i faget.

Hvorvidt undervisvurderingen lærerne beskriver fremmer lysten til å lære bør også vurderes. Jang med flere (2010) sine funn tyder på at både tydelig struktur og autonomistøtte fra lærerne er viktig for elevers motivasjon. Også Hopfenbeck (2014, s. 48) understreker dette. Det er videre viktig at lærerne utviser en tro på og forventning om at alle deres elever kan lære. Ingen av lærerne i mine intervjuer henviser direkte til at de driver undervisvurdering for å fremme læring eller stimulere til lærelyst for elevene. Det er likevel grunn til å tro at en opplæring hvor elevene føler mestring og hvor de får medvirkning på innholdet, vil kunne forsterke deres motivasjon. En nærmere observasjon av måten lærerne gir tilbakemeldinger på, og hvordan disse tilbakemeldingene oppfattes av elevene, ville vært nødvendig for å kunne vurdere om den løpende undervisvurderingen lærerne beskriver som den mest fremtredende vurderingsformen i faget, fremmer læring og lærelyst.

Elevenes egenvurdering er en del av undervisvurderingen. Alle lærerne i undersøkelsen forteller at de legger til rette for at elevene skal drive egenvurdering i faget. Egenvurdering vil være en måte å øve seg på å tenke og reflektere over egen tenkning, altså utvikle metakognisjon om egen læring (Hopfenbeck, 2014, s. 41).

Selv om mange lærere er enige i at det er viktig å hjelpe elevene til å bli autonome og selvregulerte, er de fleste lærere usikre på hvordan man gjør det (Hopfenbeck, 2014, s. 41). Lærernes beskrivelser av egenvurdering i denne studien tyder på at elevene får erfaringer med å utvikle egne målsettinger, velge egne veier for å oppnå disse målene og reflektere over egne læringsprosesser. At lærere i toppidrett fotball legger til rette for slike egenvurderingsprosesser er i tråd med funnene i Bouchlech sin oppgave (2017, s. 100). Egenvurderingen lærerne forteller at elevene gjør i mine intervjuer fungerer likevel i første rekke som en prosess for å danne et felles informasjonsgrunnlag mellom elev og lærer når det gjelder målsetninger og treningshverdag, slik jeg tolker det.

Det å jobbe godt med egentrening kan sees som et tegn på en godt selvregulert spiller. Resultatene fra Toering med flere (2009) sin studie tyder på at elitespillere i fotball er mer oppmerksomme på sine sterke og svake sider, og har bedre evne til å gjøre denne kunnskapen om til handling. Brotangen (2020) fant i sin undersøkelse av ungdomsfotballspillere på landslagsnivå sammenheng mellom antall positive selvregulerende atferder hos spilleren og klubbstatus tre år senere. Hun fant at evaluering var den mest fremtredende selvregulerende atferden hos disse spillerne (Brotangen, 2020, s.

47). Stig forteller at mye av elevenes egentrening på hans skole fungerer dårlig for mange, men tross alt best for de elevene han omtaler som «de som faget egentlig er til for» (Stig). Jesper mener egentreningen fungerer bedre jo eldre utøverne blir og best for elevene som spiller på det høyeste nivået. Hvorvidt egenvurderingsprosessene lærerne i denne undersøkelsen legger til rette for øker sjansen for en større metakognisjon rundt egen utvikling, er usikkert. Datamaterialet gir heller ingen svar på om egenvurderingen som gjennomføres fører til bedret selvregulering i treningsarbeidet i faget, men uttalelsene fra noen av lærerne tyder likevel på at det er elevene som har kommet lengst i sin fotballutvikling som også er mest selvregulerte.

I intervjuene er det slik at mange av lærerne ikke skiller tydelig mellom underveisvurdering og sluttvurdering, eller formativ vurdering kontra summativ vurdering, når de snakker om vurderingsformer og vurderingssituasjoner i faget. Lauvås (2018, s. 49) skriver at det i praksis ikke alltid er like lett å skille mellom disse vurderingsformene, og at en sammenblanding av de to formene ofte skjer. Dette synes i noen grad også å være tilfellet for informantene i denne undersøkelsen.

At elevenes ferdighetsutvikling for flere av lærerne ser ut til å vektles sterkere enn kunnskap om ferdighetsutvikling når det gjelder sluttvurdering er i tråd med tidligere funn (Sundsford Arnstad, 2016, s. 101). Min studie gir støtte til at elevenes ferdighetsutvikling vurderes som viktigst ved standpunktvurdering av flere lærere, men da særlig av lærere med elever som er tilknyttet en toppklubb. Som eksempel mener Vegard at han vektlegger ferdighetsutvikling og kunnskap om ferdighetsutvikling omtrent like mye når han skal vurdere elevenes sluttkompetanse, mens Kåre oppgir at han vektlegger ferdighetsutviklingen klart mest ved sluttvurderingen. Datamaterialet i denne undersøkelsen gir imidlertid lite svar på hvordan og i hvilken grad lærere bruker vurdering gjort underveis i opplæringen som en del av sluttvurderingen i faget.

6.3. Eksempler på institusjonell isomorfisme

Min undersøkelse viser stor grad av institusjonell isomorfisme blant informantene fra de ulike skolene. Isomorfisme er som nevnt i teorikapitlet utbredt i organisasjoner med statlig styring, og er en betegnelse for at organisasjoner innen samme organisasjonsfelt utvikler seg parallelt (DiMaggio & Powell, 1983).

Opplæringsloven, skolens forskrifter og læreplanen danner grunnlaget for undervisningen av faget toppidrett fotball. Jeg har intervjuet lærere fra seks ulike skoler i tre fylker med forskjellig størrelse og sammensetning på faggruppene, og med elever med tilknytning til klubber på ulikt nivå. Undersøkelsen støtter opp under at skolen og lærerne tilpasser seg og følger læreplanen og vurderingsforskriften i faget i stor grad. Det er slik jeg tolker det relativt stor grad av likhet i hvordan disse profesjonelle lærerne beskriver at de driver undervisning i faget toppidrett fotball. Lærerne forteller i grove trekk om de samme måtene å tilpasse opplæringen på, og det er en stor grad av likhet i vurderingsformer i faget. De oppgir at de driver underveisvurdering og sluttvurdering og forholder seg til kompetansemålene i læreplanen. Lærerne beskriver at de samarbeider med kollegaer på egen skole, og tidvis på andre skoler, i opplæring og vurderingsarbeid. Flere av lærerne gir også uttrykk for et ønske om et enda tettere samarbeid, særlig når det gjelder vurdering. Eksempelvis etterlyser Kåre en felles praktisk eksamineringsordning hvor man kunne samle elever fra ulike skoler til å spille mot hverandre i en eksamenssituasjon.

Til tross for stor grad av institusjonell isomorfisme finner jeg også eksempler på ulik logikk som er fremtredende hos lærerne som er tilknyttet de forskjellige skolene. Dette vil jeg i det følgende gå nærmere inn på.

6.4 Et fag preget av både toppidrettslogikk og skolelogikk

Som jeg gjorde rede for i teorikapitlet preges ifølge Thornton og Ocasio individers tenkning og handling i ulike sammenhenger av den institusjonelle konteksten de befinner seg i (Thornton & Ocasio, 1999, s. 804). Institusjonell logikk er da en betegnelse for samlingen av innarbeidet praksis, forestillinger, verdier, holdninger og regler som er gjeldende for individer tilhørende et spesifikt miljø eller en spesifikk organisasjon. Lærernes virkelighet konstrueres sosialt i interaksjon med ledelse, kollegaer, elever og foresatte ved skolen. Skolens kultur og tradisjoner, skolens lovverk, læreplaner, forskrifter, rammer og ressurser vil alle spille inn på lærerens situasjon. Også lokalmiljøet og elevenes ulike fotballklubber og trenere vil være en del av lærernes hverdag og virkelighet. Som tidligere beskrevet er det et poeng å forsøke å forstå hvordan flere logikker kan være påvirkningsfaktorer i organisasjonsfeltet på samme tid, og hvordan aktørene i de ulike organisasjonene forholder seg til og påvirkes av en slik institusjonell pluralisme (Greenwood et.al., 2011, s. 323).

I det følgende vil jeg belyse hvordan ulik logikk kommer til syne hos lærerne i denne undersøkelsen. Jeg vil se på i hvor stor grad skolelogikken og toppidrettslogikken er fremtredende når det gjelder hvordan lærerne beskriver at de tenker og handler rundt tilpasset opplæring og vurdering. Konkret vil jeg gå inn på hvordan individualiseringstankegangen og betydningen som tillegges klubbtilknytning kan tolkes som tegn på en dominerende toppidrettslogikk hos en del av lærerne i min undersøkelse. Jeg vil argumentere for at det at lærerne synes å tilpasse opplæringen til elevenes aktivitet i klubbene, og at ferdighetsutvikling synes å være det prioriterte kjerneelementet i faget, også er uttrykk for en slik toppidrettslogikk. Jeg vil videre se på hvordan beskrivelsen av konkurranseelementet i faget har endret seg i ny læreplan og beskrive spenningen mellom skolelogikken og toppidrettslogikken som kommer til uttrykk hos lærerne på bakgrunn av dette. Til slutt vil jeg diskutere om begrepene lærerne bruker for å beskrive egen virksomhet kan bidra til å identifisere en dominerende skolelogikk eller toppidrettslogikk i faget.

6.4.1 Individualiseringstankegangen

Mine funn tyder på at lærernes hverdag preges av motsetninger mellom skolens logikk om et inkluderende læringsmiljø for alle, og en mer toppidrettsrettet logikk om å maksimalisere prestasjoner gjennom individuell tilrettelegging for den enkelte for å kunne prestere best

mulig i sine respektive fotballklubber. Tilpasset opplæring er et begrep fra skolen. Slik sett er det med et utgangspunkt i skolelogikken lærerne i intervjuene forteller om tilpasningen de gjør i undervisningen på bakgrunn av elevenes totalbelastning, deres ferdigheter, nivå og ambisjoner. Skolelogikken rommer samtidig inkluderingstankegangen og berikelsesperspektivet (Befring, 1997) innenfor tilpasset opplæring – det at alle bidrag i læringsfellesskapet er like velkomne uavhengig av elevenes ulike forutsetninger og behov.

Man kan diskutere om det er mulig å snakke om en entydig skolelogikk. Alle mine informanter er utdannede lærere og jobber i skolen. De forholder seg til skolens lover og regler i kraft av å være ansatt i skolen, og det er derfor ingen av dem som per definisjon står utenfor skolelogikken. Å snakke om skolelogikk kan sies å være bred terminologi. Skolen rommer flere ulike logikker. Videregående skole er for eksempel ikke konkurransefri. Elevene konkurrerer om plasser i høyere utdanning på bakgrunn av karakterene de oppnår gjennom utdanningsløpet, og det er derfor ikke bare innenfor en toppidrettstankegang at elever sammenligner seg med andre elevers evner, ferdigheter og prestasjoner.

Når Stig refererer til at faget er til for de beste og ivrigste fotballspillerne, er dette likevel et uttrykk for et syn med forankring i toppidrettslogikken, mer enn skolelogikken, slik jeg ser det. Likedan kan det argumenteres for at ordningen ved Jarles skole hvor det lages individuelle planer for utøverne kun på et visst nivå, og at han i forbindelse med dette foretar en vurdering på hvem han mener kan bli en fremtidig toppidrettsutøver, er tegn på en selektering og rangering som hører hjemme i toppidretten i langt større grad enn i skolen. Jesper sier også direkte i intervjuene at: «Det er ikke gym med fotball vi driver med. Her er det lov å teste. Her er det lov å konkurrere. Her er det lov å rangere. Altså, det er en del av toppidretten» (Jesper). Dette viser med tydelighet at lærerne organiserer og tilpasser i alle fall deler av sin undervisning etter en logikk og en tankegang hvor prestasjoner, konkurranse og selektering står sentralt.

Disch Lindvig (2018) konkluderte i sin masteroppgave med at en relativt høy andel av de 27 elevene han undersøkte som hadde gått toppidrett fotball ved offentlige videregående skoler i Telemark, ikke opplevde at toppidrettsfaget på skolen hadde gjort dem til bedre spillere. Manglende individuell tilpasning av opplegg ble oppgitt som en av årsakene til at framgangen uteble. Elevene oppga også at de mente det nærmest ikke eksisterte noen form

for samarbeid mellom skole og klubb på det tidspunktet den undersøkelsen ble foretatt (Dich Lindvig, 2018, s. 4).

Hva som kjennetegner et reelt samarbeid kan være gjenstand for diskusjon. Lærerne i min undersøkelse oppgir imidlertid i motsetning til erfaringene hos elevene i Dich Lindvig (2018) sin studie at de er svært bevisste på utfordringene som ligger i manglende samkjøring av treningsbelastningen i skole og klubb. Lærere og elever kan selvfølgelig oppleve forsøk på tilpasning og samarbeid ulikt, men alle lærerne oppgir at de hensyntar og tilrettelegger for individualiserte opplegg for sine elever på bakgrunn av hva de gjør i klubbhverdagen sin. Dette kan slik jeg tolker det sees som et forsøk på å fremme en toppidrettskultur og er uttrykk for en toppidrettslogikk hvor den individuelle utøverens utvikling står i sentrum.

6.4.2 Betydningen av klubbtilknytning

Funnene blant lærerne jeg har intervjuet gir grunn til å hevde at jo sterkere skolen er knyttet mot en klubb som konkurrerer på et høyt nivå i distriktet, jo sterkere er toppidrettslogikken og ikke skolelogikken dominerende i faget. Lærerne som arbeider på skoler med sterkest forankring til toppklubb er de som klart gir uttrykk for at toppidrett er noe som foregår først og fremst i klubbene på ettermiddagstid, og ikke i skoletiden. Å dele toppfotballevene inn i ferdighetsgrupper slik Kåre gjør er ikke gjeldende praksis i andre fag i skolen, og kan tolkes som et resultat av tankegang hvor de de beste må spille med de beste for å få optimal utvikling. Også Stig praktiserer en slik inndeling i enkelte økter, forteller han. Begge disse lærerne, men særlig Kåre, har elever som spiller på et relativt høyt nivå. For Anne som har flere spillere av begge kjønn og ulik alder i samme gruppe, og for Vegard som i perioder trener med toppidretts- og breddeidrettsgrupper sammen, er ikke en slik spissing i forhold til ferdighetsnivå i gruppene like aktuell. Elevene i Anne og Vegards grupper har ikke tilknytning til klubber på samme høye nivå som Kåres elever. Toppidrettslogikken er ikke like dominerende i Anne og Vegard sine uttalelser heller.

Berg har sett på hvordan en samarbeidsklubb kan påvirke undervisningspraksis, vurdering og karaktersetning i toppidrettsfaget ved en fylkeskommunal videregående skole i Sørøst-Norge (Berg, 2016, s. 3). Han fant at elever fra klubber som skolene samarbeider med generelt får mer oppmerksomhet enn elever som ikke kommer fra en samarbeidsklubb (Berg, 2016, s. 4),

og han fant en dominerende toppidrettsdiskurs og differensieringsdiskurs ved skolen. Dette er delvis i tråd med funnene i min undersøkelse. I mine intervjuer nevnes det eksempler på at lærerne gjerne strekker seg litt lengre for å tilrettelegge for de ivrigste elevene, de ser oftere de beste elevene spille kamper, og det er elevene som konkurrerer på høyest nivå som får størst tilpasning i faget. I min undersøkelse finnes det også beskrivelser av hvordan toppklubben legger føringer for enkeltelevers fysiske trening på skolen, og hvordan det at klubbene har endret sine måter å skolere spillerne på i noen grad har endret innholdet i faget på skolen.

Stormo (2014) hevder at samarbeidet med klubb er essensielt for at skoletilbudet skal kunne kalles et toppidrettstilbud. Han fant i sin undersøkelse av to ulike skoler at skoletilbudet som hadde et utbredt samarbeid med klubb, og hvor det ble stilt opptakskrav til gruppa som hadde toppidrettsfaget, la bedre til rette for sine spilleres fotballutvikling enn tilbudet uten samme klubbtilknytning og uten opptakskrav. Skolen hvor elevene bare kunne søke seg til toppidrettstilbudet uten å kvalifisere seg, førte ifølge hans undersøkelse til at elever med det høyeste ferdighetsregisteret ikke fikk nok utfordringer (Stormo, 2014, s. 63). Heltne konkluderte tilsvarende i sin masteroppgave med at stor belastning og et mindre godt samarbeid mellom videregående skole og klubb setter begrensninger for læringen til de ulike elevene (Heltne, 2020, s. 3).

Hvor tett tilknytning og samarbeid det er mellom skole og klubb synes å være en faktor som påvirker om det er skolelogikken eller toppidrettslogikken som er den dominerende hos de ulike faglærerne i denne studien. De fleste av mine informanter gir uttrykk for at toppfotballfagets hensikt i skolen er i tråd med Sundsfjord Arnstads kategorisering av undervisningen som et «supplement til klubb» mer enn en «fordypning i idretten» (Sundsfjord Arnstad, 2016, s. 109). Det kan videre se ut til at lærerne er mer opptatt av en ivaretagelse av optimal individuell ferdighetsutvikling for enkeltelevne jo høyere nivå elevenes fotballklubber er tilknyttet.

6.4.3 Skolen tilpasser seg klubbene

Det at lærerne gir uttrykk for at skolen tilpasser seg hva elevene skal gjøre og prestere på fritiden, må sies å representere en toppidrettslogikk. Det er utøverens totalbelastning som står i sentrum for lærernes planlegging av opplæringen, og det er skolene som i første rekke må passe på at elevene ikke får store treningsmengder. Stig er den eneste av lærerne som i mine intervjuer forteller om forventninger til at idrettsklubbene og deres ledere og trenere skal legge til rette for aktivitet som passer med det elevene gjør på skolen, og ikke bare omvendt.

Også dette funnet er i tråd med funn i tidligere undersøkelser. Lærerne ved en av skolene i Sundsfjord Arnstads undersøkelse ga uttrykk for at det var blant skolens viktigste oppgaver i forbindelse med faget toppidrett fotball at elevene var rustet til å kunne prestere på klubbtreningene på kveldstid, og at skolen hadde et særlig ansvar for å påse at elevene ikke fikk belastningsskader (Sundsfjord Arnstad, 2016, s. 59-60). Thue Bjørndal og Gjesdal (2020) peker i sin artikkel på at både de som vedtar de formelle retningslinjene for faget, og de som arbeider med elevene som velger faget, må styrke det formelle og uformelle samarbeidet mellom skolene og klubbene. Mer konkret uttrykker de at trenere, her forstått de som jobber med elevene i den praktiske toppidrettsopplæringen i skolen og på fritiden, må sørge for at det akademiske pensumet ikke setter begrensninger på mulighetene som ligger for utøvernes utvikling på det personlige plan (Thue Bjørndal & Gjesdal, 2020).

Flere av lærerne ser altså på skolen mer som en støttespiller enn en premissgiver når det gjelder elevenes fotballutvikling. Kåre kaller skolen en servicestasjon for klubben. Jesper sier at alt han gjør, gjør han for at spillerne skal prestere best mulig i sin klubb. Med bakgrunn i dette mener jeg det er grunnlag for å si at disse lærerne står for en toppidrettslogikk i sin tilrettelegging av faget på skolen. Tanken er at utførelsen av toppidretten foregår ute i klubben. Skolen skal sørge for at elevene presterer best mulig på idrettsbanen ved å tilrettelegge for optimalisert trening på skolen og ikke kreve at elevene gjør noe på skolen som kan sette prestasjonene i klubben i fare.

6.4.4 Fokus på ferdighetsutvikling

Funnene mine viser at den praktiske ferdighetsdelen ansees som viktigere enn de teoretiske kompetansemålene blant flere av lærerne jeg har intervjuet. Det er elevens ferdighetsutvikling på fotballbanen og tilrettelegging av den fysiske treningen som er hovedfokuset for de fleste faglærerne.

Det må sies å være i tråd med en toppidrettslogikk at det er utvikling av fotballferdigheter i praksis, altså den delen av faget som man først vil se i prestasjoner ute på banen, som opptar lærerne mest når de skal tilrettelegge undervisningen. Selv om begreper som mental trening, refleksjon og selvregulering er vesentlige i toppidretten, måles utøvere av fotballidretten til syvende og sist på synlige prestasjoner og resultater ute på banen.

Undersøkelsen viser likevel at flere lærere mener de ser etter og belønner langt flere faktorer enn bare idrettslig ferdighetsutvikling i toppidrettsfaget i dag. Flere av lærerne er inne på at dette nok er en av årsakene til at standpunktvurderingene i faget har steget de siste 10 årene, og vi kan kanskje si at skolelogikken har fått tydeligere fotfeste fremfor toppidrettslogikken i vurderingsarbeidet de siste årene, med tanke på hvordan lærerne beskriver egen vurderingspraksis. Noen av lærerne tilkjenner likevel at de i liten grad åpner for tilpassede opplæringsformer og vurderingsformer når det gjelder teoretiske kompetansemål. Dersom skolelogikken hadde vært dominerende, ville kanskje slike tilpasninger til teoretiske kompetansemål kommet sterkere frem hos faglærerne jeg intervjuet.

6.4.5 Konkurransesystemets betydning for vurderingen

Denne undersøkelsen avdekker betydelige forskjeller i hvorvidt elevenes konkurransenivå tillegges betydning av faglærerne når de skal gi elevene standpunktvurdering i faget. Anne gir uttrykk for at elevene hennes synes det er noe rart og motsetningsfylt i å gå toppidrett fotball og samtidig konkurrere på et relativt lavt nivå. Hun understreker at det er elevene, og ikke hun som faglærer, som gir uttrykk for dette. Hun er tydelig på at elevene ikke kan vurderes etter hvilket nivå de konkurrerer på i klubblaget på fritiden. Kåre er tilsvarende tydelig på at dette selvfølgelig er av betydning når elevene skal vurderes i faget toppidrett.

Skoleforskerne Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at det er vesentlig at elevene opplever og forventer mestring, at de er orientert mot oppgavene de skal løse og at de i størst mulig grad knytter sine skoleprestasjoner til innsats og strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 194). Videre fremhever de at det er viktig i skolen å unngå konkurranse, å dempe ned elevenes opptatthet av sosial sammenligning og forsøke å unngå at elevenes selvvverd blir truet i læringssituasjonen.

Den nye læreplanen demper også konkurransemomentet i toppidrettsfaget i noen grad. Der den tidligere læreplanen for toppidrett 3 beskrev at elevene skulle «mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i idretten» (Utdanningsdirektoratet, 2006), heter det i nåværende læreplanen at elevene skal «vise og utvikle ferdigheter som kan forbedre prestasjonen i konkurransesituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Punktet i gammel læreplan indikerer at lærerne bør se elevene i konkurransesituasjoner for å kunne vurdere om de mestrer ferdigheter. Jarle refererer til nettopp dette punktet når han reflekterer rundt hvorvidt elevenes prestasjoner i kamper utenom skoletiden har innvirkning på hans vurderinger. Kompetansemålet i den gjeldende læreplanen indikerer at det holder at elevene viser og utvikler ferdigheter som kan forbedre prestasjonene deres i konkurransesituasjoner. Man kan tolke dette slik at det nå ikke er nødvendig for lærerne å se elevene i konkurransesituasjoner, det holder å vurdere om de har vist og utviklet ferdigheter som kan forbedre senere prestasjoner i konkurranser.

Lærerne i min undersøkelse, med unntak av Stig, oppgir likevel at de ser sine elever konkurrere utenom skoletiden. Følger lærerne skolelogikken vil de nå i større grad enn tidligere kunne belønne elevene karaktermessig for å arbeide systematisk med å utvikle ferdigheter, mer enn det de faktisk greier å prestere i konkurranser mot andre. Følger lærerne en toppidrettslogikk vil det til syvende og sist være resultatene på prestasjonene, og nivået elevene konkurrerer på, som teller mest.

Lærernes betraktninger rundt konkurranseelementets betydning i denne studien gir ikke noe entydig svar når det gjelder hvorvidt de følger en skolelogikk eller en toppidrettslogikk når standpunktvurdering skal settes i faget. Kåre og Jesper er de som er tydeligst på at nivået elevene konkurrerer på har betydning for sluttvurderingen. Disse er lærerne med flere elever som har tilknytning til toppklubb. Anne, som nesten utelukkende har elever som

konkurrerer for den lokale breddeklubben, er like klar på at dette ikke skal hensyntas. Dette kan tyde på at lærere med elever uten toppklubbtilknytning i denne undersøkelsen i større grad følger en skolelogikk ved standpunktvurdering, mens lærere med elever som har tilknytning til toppklubb i større grad følger en toppidrettslogikk på dette punktet.

6.4.6 Begrepsbruk som uttrykk for logikk

Jeg vil i det følgende se på om informantenes begrepsbruk i mine intervjuer kan gi noen føringer på hvilken logikk som er den mest dominerende blant lærerne i undersøkelsen.

Flere tidligere undersøkelser har problematisert at begrepet toppidrett brukes om et fag elvene kan velge i skolen (Stormo 2014; Sundsfjord Arnstad 2016; Disch Lindvig 2018).

Toppidrett i den allmenne forståelsen av ordet er det kun et svært begrenset antall av de over 5000 elevene som hvert år velger skolefaget som får anledning til å drive med. Stormo (2014) indikerer noe av kjernen i denne problemstillingen med tittelen på sin masteroppgave: «Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til».

Som nevnt under kapitlet om tidligere forskning har Hedberg (2014) gjort undersøkelser på svenske Riksidrettsgymnasier. Hun fant at det var idrettens kultur, normer og verdier som dominerte i møtet mellom idretten og skolen på Riksidrettsgymnasiene, og at de som underviste i spesialidrett så på seg selv mer som trenere enn lærere i faget. Trenerne som underviser i emnet spesialidrett på Riksidrettsgymnasiene er unntatt kravet om lærerlegitimasjon, som ble innført i Sverige i 2013 (Hedberg, 2014, s. 158). På dette punktet er det en forskjell mellom mine informanter og de som jobber med idretten i Hedbergs undersøkelse, da alle mine informanter er utdannende og godkjente lærere i videregående skole. Men også tidligere studier av norske videregående skoler viser tendenser til det vi kan tolke som en helning mot en toppidrettslogikk mer enn en skolelogikk i begrepsbruken blant de som er ansvarlige for opplæringen i faget. Skårholen (2016, s. 68) viser i sin oppgave eksempelvis til at elever som har fått plass på skolenes valgfrie toppidrettsfag på offentlige videregående skoler omtales av rektorer, avdelingsledere og faglærere mer som utøvere enn som elever.

I min studie er bildet noe annerledes. Mine intervjuer gir bare delvis støtte til at toppidrettslogikken er dominerende i lærernes begrepsbruk og kommunikasjon om tilpasset

opplæring og vurderingspraksis. Lærerne jeg har intervjuet gir ikke i like stor grad inntrykk av at de ser på seg selv som trenere mer enn lærere i toppidrettsfaget. Stig sier rett ut at han ser på seg selv mest som lærer. Han reiser da heller ikke rundt og ser elevene spille kamper, men forholder seg til elevene fortrinnsvis gjennom øktene han gjennomfører på skolen. Anne snakker om at hun er bevisst på at hun ikke har på seg lærerhatten når hun er sammen med elevene sine på kveldstreninger. Jarle beskriver seg selv som bevisst på at han innehar to ulike roller. Han føler seg riktignok mest som trener når han gjennomfører de praktiske øktene, forteller han, men mer som lærer i kommunikasjon med elevene utenfor arenaen. Både Kåre, Stig, Jesper og Anne omtaler sporadisk i intervjuene elevene som spillere eller utøvere, men oftest betegner de deltakerne i toppidrettsfaget som elever.

Flere av lærerne i min undersøkelse gir også uttrykk for at flertallet av elevene deres er medlemmer i breddeklubber og har en trenings- og kamphverdag som ikke kan karakteriseres som idrett på toppnivå. Mange elever som velger faget toppidrett fotball synes i lærernes øyne å være tilknyttet et breddeorientert klubbmiljø som ikke gir grunnlag for en målrettet satsing på en toppidrettskarriere i fotball. Begrepene lærerne bruker om sin egen rolle når det gjelder tilpasset opplæring og vurdering, og måten de beskriver elevene i faget på, tolker jeg dithen at lærerne står i en spenning mellom en skolelogikken og en toppidrettslogikk, og med det i en hverdag man kan hevde preges av institusjonell kompleksitet.

6.5 Oppsummering drøfting

Funnene i denne studien viser at lærerne som underviser i faget toppidrett fotball beskriver en smal form for tilpasset opplæring med vekt på individualisering av ferdighetsutvikling for sine elever. Å hensynta elevenes totale trenings- og kampbelastning i klubb og på skole beskrives som den viktigste formen for tilpasning som gjøres. I tillegg til total trenings- og kampbelastning oppgir lærerne også at de hensyntar elevenes nivå, ferdigheter og ambisjoner når de planlegger og gjennomfører undervisningen, samt legger til rette for alternativ trening for elever som er skadet på ulike måter. Tilpasningene i opplæringen skjer i større grad når det gjelder den praktiske ferdighetsutviklingen enn den teoretiske kunnskapen om ferdighetsutvikling.

Lærerne beskriver en praksis hvor undervisvurderingen i stor grad består av muntlige tilbakemeldinger fortløpende under og i forbindelse med de praktiske treningsøktene. De gjennomfører både formelle og uformelle samtaler med elevene og bruker informasjonen fra disse samtalene blant annet til å tilpasse det praktiske innholdet i øktene. Elevene gjennomfører egenvurdering, men det er uklart om egenvurderinga fører til større grad av selvregulering i treningsarbeidet. Det kommer heller ikke klart frem hvordan lærerne ser vurderingene de gjør av elevene underveis i sammenheng med sluttvurderingen i faget.

Toppidrett fotball som valgfag beskrives av lærerne som en individualisert tilpasset opplæring, mens det at undervisningspraksisen skal være inkluderende synes å være mindre fremtredende. Flere av lærerne gir uttrykk for at ikke alle elever kan drive toppidrett, og at det er de elevene som trener mest og som er kommet lengst ferdighetsmessig som får størst grad av tilrettelegging i faget.

Blant lærerne er det en klar oppfatning om at lavere krav til prestasjoner fører til høyere standpunkt karakterer i faget nå enn tidligere. Det er uenighet blant lærerne om elevenes prestasjoner i klubb, og hvilket nivå elevene konkurrerer på i klubb, skal ha betydning for standpunkt vurderingen. Lærere som har elever med tilknytning til toppklubb, mener i større grad at klubbprestasjoner og klubbnivå skal spille inn på standpunkt vurderingen enn lærere som ikke har elever med tilknytning til toppklubb.

Informasjonen lærerne kommer med tyder på at det er en relativt stor grad av likhet i hvordan opplæringen foregår på tvers av ulike skoler og fylker, og det kan dermed hevdes at det er klare tegn på institusjonell isomorfisme i faget. Lærerne i toppidrettsfaget beskriver likevel en opplæring og vurderingspraksis preget av en spenning mellom en skolelogikk og en toppidrettslogikk.

Toppidrettslogikken kommer blant annet til syne gjennom at innholdet i faget i skoleøktene i stor grad styres av elevenes trenings- og kampbelastning i klubbhverdagen. Det er i første rekke skolene som tilpasser seg klubbene, ikke omvendt. Individualisert opplæring ut fra elevenes fysiske og fotballferdighetsmessige nivå og gjennomføring av trening i differensierte grupper er også indikatorer på en rangeringstankegang som i første rekke hører toppidretten til. Ut fra lærernes beskrivelser er det grunn til å tro at jo sterkere tilknytning elevene har til en toppklubb, jo større forventninger har toppklubben til at

opplæringen på skolen hensyntar elevenes individuelle behov, og jo større direkte og indirekte påvirkning har klubben på elevenes opplæring på skolen.

Skolelogikken kommer fram gjennom lærernes ønske og vilje til å skape gode læringsmuligheter for alle sine elever. At læringsmiljøet skal oppleves trygt, at man i opplæringen tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger, behov og ambisjoner, og hensyntar mulighetene og begrensningene som ligger i klubbtilhørigheten og i lokalmiljøet, understrekes som vesentlig av flere av lærerne i undersøkelsen. Konkurranseselementet har blitt dempet i kompetansemålene i den nye læreplanen, og lærerne leter etter og vektlegger i større grad nå enn tidligere flere faktorer enn bare fotballferdighetene når de skal vurdere elevene sine. Dette er en tilnærming som vitner om at toppidrett fotball vurderes som et skolefag på linje med andre fag, og at også skolelogikken er fremtredende i faget.

Det er i dette spenningsfeltet mellom toppidrettslogikken og skolelogikken mine informanter befinner seg. Deres uttalelser kan tolkes som uttrykk for at faget toppidrett må styres etter andre, eller i alle fall flere, verdier og prinsipper enn man gjør i mange andre fag i skolen. Oppgaven har vist likheter og ulikheter i lærernes tanker om tilpasning av opplæringen til enkeltelever og grupper av elever. Videre har den avdekket betydelige forskjeller på hva lærerne legger til grunn for vurderingen av elevenes kompetanse i faget. Slike spenninger og uenigheter er neppe enestående for toppidrettsfaget i skolen, men likevel viktig å ta på alvor. Lærerne i toppidrettsfaget i den offentlige skolen står i en skvis mellom hvordan de skal følge prinsippene og rettighetene elever har til å bli inkludert i fellesskapet, og samtidig dyrke enkeltelevers muligheter til å bli toppidrettsutøvere. Å kombinere skolelogikken med toppidrettslogikken for alle elevers beste må kunne beskrives som en krevende oppgave.

I det avsluttende kapitlet vil jeg skissere noen tanker om videre forskning på temaene denne oppgaven har omhandlet.

7. Avslutning og tanker om videre forskning

Denne oppgaven har tatt for seg problemstillingen «Hva innebærer tilpasset opplæring og vurdering i toppidrett fotball i videregående skole?». Jeg har analysert et utvalg læreres oppfatninger om og erfaringer med tilpasset opplæring, underveisvurdering og sluttvurdering i faget. I studien har jeg satt søkelys på prinsippet om tilpasset opplæring og hva det innebærer innenfor et fagområde hvor det ikke tidligere foreligger mye forskning på dette. Jeg har også gått nærmere inn på læreres erfaringer med vurderingsarbeid i faget. Funnene har forsterket mitt inntrykk av at tilpasning av opplæringen og vurderingsarbeidet i faget toppidrett fotball er komplekst, krevende og spennende.

Arbeidet med denne oppgaven har brakt fram flere sider ved opplæringen i faget toppidrett fotball som det hadde vært interessant å gå nærmere inn på. En åpenbar oppfølging av studien hadde vært å intervju elever om deres oppfatning av hvordan faget tilpasses deres ulike forutsetninger og behov, og hvordan de opplever samarbeidet mellom klubb og skole med tanke på tilpasning av opplæringen. Det er få av lærerne som konkret er inne på hvorvidt elevenes sosiokulturelle og sosioøkonomiske status er elementer de hensyntar som en del av tilpasning av opplæringen, og ytterligere studier av dette ville det også vært interessant å se nærmere på. Å kartlegge lærernes systematikk i hvordan underveisvurderingen brukes som en del av sluttvurderingen i faget hadde også vært interessant. Jeg vil også nevne at det hadde vært spennende å undersøke hva slags tanker lærere og elever i private skoler med toppidrettstilbud gjør seg om tilpasning av opplæringen og vurdering av sine elever. Noen private videregående skoler har fra skoleåret 2019 tilbudt et fag kalt konkurranse og toppidrett som en erstatning for faget toppidrett for vg2 og vg3. Fagkodene ligger tilgjengelige på Utdanningsdirektoratet sine sider, og det er merknader om at disse er til bruk for Wang, Telemark og Haugesund Toppidretts gymnas (Utdanningsdirektoratet 2020b) og for NTG (Utdanningsdirektoratet 2020c). Det ville vært interessant å se nærmere på bakgrunnen for, samt lære av erfaringene med opprettelsen av et slikt eget fag for de private skolene.

Skoleåret 2022/2023 var den nye læreplanen innført for både toppidrett 1, 2 og 3 i videregående opplæring. I denne oppgaven har jeg vært inne på at disse nye læreplanene demper konkurranseaspektet i valgfaget toppidrett til fordel for et toppidrettsbegrep som i større grad omfatter systematisk og målrettet treningsarbeid over tid. Jeg har også

argumentert for at det at konkurranseelementet nedtones, kan tolkes som en forskyvning mot en skolelogikk i faget på bekostning av en toppidrettslogikk. Hvorvidt denne endringen vil komme enda sterkere til syne i opplæringen og vurderingsarbeidet etter hvert som de nye læreplanene får slått rot i skolene, er også et mulig tema for videre forskning.

Helt til slutt vil jeg peke på at denne oppgaven har avdekket klare forskjeller i hva lærerne sier de vektlegger i sin standpunktvurdering. Det eksisterer i dag ingen konkrete kjennetegn på måloppnåelse når det gjelder standpunktvurdering i toppidrettsfaget. Med tanke på at faget toppidrett kan velges av utøvere innen et svært bredt spekter av idretter med hver sin egenart, er det til å forstå. Det vil likevel være ønskelig med en presisering av hvorvidt elevenes utøvelse av selve konkurransene på arenaer utenfor skolen, for fotballspilleres vedkommende i sine respektive klubber, kan og bør være en del av vurderingsgrunnlaget når standpunkt karakterer skal settes.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Spicer, A. (2019). Neo-Institutional Theory and Organization Studies: A Mid-Life Crisis? *Organization Studies*, 40(2), 199-218.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education* 18(3), 182-187
- Berg, O. J. S. (2016). *Ferdighetsutvikling i fotball som skolefag: en case studie av Toppidrett som valgfag ved en fylkeskommunal videregående skole*. [Masteroppgave Norges Idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2425527>
- Bouchlech, J. M. (2017). *Læreres oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget*. [Masteroppgave Norges idrettshøgskole]. Brage. https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2450598/Josef_M_Bouchlen_MASTERSTUDIEN_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012a). Introduksjon. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 11-16). Gyldendal Norsk Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012b). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17-45). Gyldendal Norsk Forlag
- Brotangen, E. (2020). *Selvregulerende læring og atferd blant Norges fremste 18 og 19-årige fotballspillere. En kvantitativ studie på Norges U19-landslag*. [Masteroppgave Norges Idrettshøgskole]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2678390>
- Brottveit, G. (2018a). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 16-31). Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018b). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 32-46). Gyldendal Akademisk

- Brottveit, G. (2018c). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsperspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 129-153). Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983) The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational field. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Disch Lindvig, S. (2018). *Toppidrettsfaget i offentlig videregående skole – et bidrag til å styrke prestasjonsutviklingen i fotball? En studie av elevers- og fagansvarlige læreres oppfatninger og erfaringer med programfag "toppidrett fotball" i offentlige videregående skoler i Telemark*. [Masteroppgave Universitetet i Sørøst-Norge]. Openarchive. <http://hdl.handle.net/11250/2584774>
- Dobson, S. & Engh, R. (2010). Vurdering i de enkelte fag – likheter og forskjeller. I S. Dobson og R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag*. Høyskoleforlaget.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K. & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring. Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjem-samarbeidet for tilpasset opplæring?* Rapport nr. 7-2011, Høgskolen i Hedmark
- Fjørtoft, H. & Vikan Sandvik, L. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft og L. Vikan Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen. Praxis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2022). *Karakterer i skolen. Krevende i bruk – vanskelig å klare seg uten*. I *Bedre skole* 2/2022
- Friedland, R. & Alford, R.R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. I Walter W. Powell and Paul J. DiMaggio (Eds), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press
- Gammelsæter, H. (2010). Institutional pluralism and governance in “commercialized” sport clubs. *European Sport Management Quarterly*, 10(5), 569–594. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/16184742.2010.524241>

- Greenwood, R., Raynard, M., Kodeih, F., Micelotta, E. R., & Lounsbury, M. (2011). Institutional complexity and organizational responses. *Academy of Management Annals*, 5(1), 317–371. <https://doi.org/10.5465/19416520.2011.590299>
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. Harketstad Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm Akademisk.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21-27
- Hedberg, M. (2014). *Idrotten setter agendan. En studie av Riksidrotts-gymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37063>
- Heltne, E. (2020) *Fotballpraksis i videregående skole og klubb: En kvalitativ studie om en lærers og en treners fotballpraksis, samt hvordan disse fotballpraksisene oppleves av elever/spillere*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2678427/Heltne%20E%20v2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jensen, E.S & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art. 13. <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Johannesen, A., Tufte P.A. og Christoffersen, L. (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag.
- Konradsen, P. (2009). *Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole? intervju av lærere og elever*. [Masteroppgave Norges idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171410>
- Krumsvik, R.J. (2015): *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- KUD (1976). *Læreplan for den videregående skole, Del 3g, Studieretning for idrettsfag*. Gyldendal

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kårhus, S. (2014). What limits of legitimate discourse? The case of elite sport as 'thinkable' official knowledge in the Norwegian national curriculum. *Sport, Education and Society*, 21(6), 811-827. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.975112>
- Kårhus, S. (2016a). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100, 37-48. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05>
- Kårhus, S. (2016b). Aktiv idrettsungdom: Priviligerte elevergrupper i skolesystemet? I Ø. Seipell, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* s. 291–311. Cappelen Damm Akademisk
- Lammers, J.C & Barbour, J.B: An Institutional Theory of Organizational Communication. *Communication Theory*, 16 (3), 356-377. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00274.x>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk
- Lindkvist, L. (2022): Logics in play: what 'rules of the game' regulate Swedish PE teachers' decision-making processes? *Sport, Education and Society*, <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2071254>
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2014). Innledning. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- NOU 2016:14 (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.
- Olympiatoppen (2013). Kvalitetskrav toppidrettsstatus. <https://olympiatoppen.no/contentassets/b6add53fa3374ab384d35a1653338c26/kvalitetskrav-toppidrettsstatus.pdf>

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – Inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet.
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T.S. (2015). *Formål i vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser*. Notat om vurdering til Ludvigsen-utvalget, Fremtidens skole.
https://www.academia.edu/12713138/Form%C3%A5l_i_vurdering_og_vurdering_av_fagovergripende_kompetanser
- Rapp, A.C. & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Selznick, P. (1996) Institutionalism «Old» and «New», *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277. <https://doi.org/10.2307/2393719>
- Skaalvik E.M & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg). Universitetsforlaget.
- Skaalvik E.M & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg). Universitetsforlaget.
- Skille, E. Å. (2011) Sport for all in Scandinavia: sport policy and participation in Norway, Sweden and Denmark, *International Journal of Sport Policy and Politics*, 3(3), 327-339.
<https://doi.org/10.1080/19406940.2011.596153>
- Skirstad, B. & Chelladurai, P. (2011) For 'Love' and Money: A Sports Club's Innovative Response to Multiple Logics, *Journal of Sport Management*, 25(4), 339-353
<https://doi.org/10.1123/jsm.25.4.339>

- Skårholen E. (2016). *Toppidrett som skolefag – læreplanfaget der skoleelever møtes som idrettsutøvere*. [Masteroppgave Norges idrettshøgskole]. Brage.
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2400412/Sk%C3%A5rholen%20Even%20v2016.pdf?sequence=1>
- Solberg, K. & Solberg, T. (2009). Epilog. I S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk. Solberg & Solberg.
- Stormo, T.A. (2014). *Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til: en kvalitativ studie av faget «toppidrett fotball» ved to videregående skoler med ulike tilnærminger*. [Masteroppgave Norges idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/221726>
- Sundsfjord Arnstad, G. (2016). *Vurderingspraksisen i «toppidrett fotball» i tråd med fagets formål? En kvalitativ studie av lærere og elevers opplevelse av vurderingspraksisen - relatert til hva de mener er hensikten med faget*. [Masteroppgave Norges idrettshøgskole]. Brage.
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2399198/Arnstad%20Gunnar%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sæther, S.A., Nygaard, A., Johansen, B.T. & Erikstad, M. (2021). Talentutvikling via studieprogrammet idrettsfag, *Scandinavian sport studies forum* 12, 85–111.
<https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2021/05/ssf-vol-12-2021-p85-111-saetheretal.pdf>
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (4.utg). Fagbokforlaget.
- Thornton, P. & Ocasio, W. (1999). Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958–1990. *American Journal of Sociology*, 105(3), 801–843. <https://doi.org/10.1086/210361>

- Thue Bjørndal, C. & Gjesdal, S. (2020). The role of sport school programmes in athlete development in Norwegian handball and football. *European Journal for Sports and Society*, 17 (4), 374-396. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/16138171.2020.1792131>
- Toering, T., Elferink-Gemser, M.T., Jordet, G. & Visscher, C. (2009) Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of sports sciences*, 27(14), 1509-1517. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/170651>
- Toering, T., Jordet, G. & Ripegut, A. (2013). Effective learning among elite football players: The development of a football-specific self-regulated learning questionnaire. *Journal of sports sciences*, 31(13), 1412-1420. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/02640414.2013.792949>
- Utdanning.no (2023). Videregående skoler som tilbyr idrettsfag. Hentet 24. mars 2023 fra <https://utdanning.no/utdanning/vgs/ididr2---->
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i toppidrett (IDR5-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/idr5-01>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i toppidrett (IDR05-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/idr05-02>
- Utdanningsdirektoratet (2023a, 8.mai). Fagkoder Læreplan i konkurranse og toppidrett 3 (IDRPF05). <https://www.udir.no/lk20/fagkoder/idrpf05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2023b, 8.mai). Fagkoder Læreplan i konkurranse og toppidrett 3 (IDRPF07). <https://www.udir.no/lk20/fagkoder/idrpf07?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 12. desember). Karakterstatistikk for videregående skole. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>
- Vurderingsforskriften (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova* (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Vurdering og tilpasset opplæring i toppidrett fotball](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
922448

Vurderingstype
Standard

Dato
08.06.2022

Prosjekttittel

Vurdering og tilpasset opplæring i toppidrett fotball

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Berit Karseth

Student

Per-Arne Gjerdalen

Prosjektperiode

30.06.2022 - 30.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Det er gjort noen mindre endringer i tittel og angående informasjonssikkerhet. I tillegg skal det behandles bildeopptak. Informasjonsskrivene er oppdatert deretter.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Håkon J. Tranvåg

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurdering og tilpasset opplæring i toppidrett fotball

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere praktiserer undervisvurdering, sluttvurdering og tilpasset opplæring i toppidrett fotball i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, Hamar. Det er Høgskolen i Innlandet, Hamar, som er ansvarlig for prosjektet. Du forespørres om å delta i undersøkelsen fordi du underviser i faget toppidrett i videregående opplæring. Formålet er å få et innblikk i hvordan et utvalg lærere praktiserer undervisvurdering, sluttvurdering og tilpasset opplæring i toppidrett fotball.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Dette vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer med toppidrett fotball som fag, hvilken praksis du har for å gjennomføre undervisvurdering og sluttvurdering, og tanker om hvordan du tilpasser opplæringen for dine elever. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak eller spilt inn på teams og senere transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudenten og veilederen ved Høgskolen i Innlandet, Hamar, som vil ha tilgang til personopplysningene dine. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger og lydopptaket/teamsopptaket som er gjort slettes etter prosjektslutt, senest innen utgangen av 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, Hamar, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Masterstudent Per-Arne Gjerdalen (epost gjerdalenperarne@gmail.com)

Veileder Berit Karseth (epost berit.karseth@iped.uio.no)

Personvernombud Usman Asghar (epost usman.asghar@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Berit Karseth

Per-Arne Gjerdalen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Vurdering og tilpasset opplæring i toppidrett fotball, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3- Spørsmålsguide

Spørsmålsguide intervju toppidrett fotball

Innledning:

Presentere meg selv og informere om oppgavens tema/hensikt

Redegjøre for intervjusituasjonen (opptak, data slettes ved prosjektets slutt, ingen skal være gjenkjennbare i framstillingen av data, databehandlingen godkjent av NSD). Det er frivillig å delta. Også mulig å trekke seg når som helst under samtalen/ikke besvare spørsmål. Også mulig å trekke tilbake samtykket i ettertid.

Bli kjent med læreren

- 1) Hvilken formell utdanning/undervisningserfaring/egen idrettsbakgrunn og trenerbakgrunn har du?

Rammer og innhold toppidrett fotball:

- 2) Hvordan er rutinene for inntak til faget toppidrett fotball ved skolen?
- 3) Hvor store lærerressurser er knyttet til faget toppidrett fotball og hvordan organiseres utøverne i grupper (nivå/alder/kjønn/økter pr uke)?

Vurdering og tilpasset opplæring

- 4) Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- 5) Kan du si noe om hvordan du driver tilpasset opplæring i faget toppidrett fotball (nivå, kjønn, belastning i treningshverdag, ambisjoner, fysiske/tekniske/taktiske forutsetninger, klubb samarbeid ift tilpasning, andre fag på skolen,)
- 6) Hvordan blir elevene kjent med målsetningene for faget?
- 7) Hvilke kompetansemål vektlegges og hvordan bestemmes innholdet i faget? Tilpasser du innenfor de teoretiske kompetansemålene også?
- 8) Hvordan planlegges undervisningen (årsplan, periodeplaner, ukeplaner, øktplaner)?
- 9) Hva slags påvirkning har elevene på opplæringens innhold?
- 10) Hvordan vurderer du elevene underveis i opplæringa (når/hvordan/hvor/hvor ofte prøver/tester/innleveringer/andre formelle vurderingssituasjoner?)
- 11) Gjør du dette på samme måte for alle elever? Kan de velge noe ift skriftlig/muntlig når det gjelder kunnskap om ferdighetsutvikling?
- 12) Er det noen rutiner for samarbeid med elevenes klubber når det gjelder vurdering?
- 13) Gjør du endringer i innhold/opplæring på bakgrunn av vurderingene som gjøres underveis i skoleåret med tanke på elevenes kompetanse?
- 14) Hvilke deler av læreplanen vektlegger du mest når du vurderer elevene underveis i opplæringa (f. eks innen ferdighetsutvikling eller kunnskap om ferdighetsutvikling)?
- 15) Praktiserer elevene egenvurdering/hverandrevurdering – og i tilfelle på hvilken måte?

- 16) Hvordan gjøres elevene kjent med vurderingspraksisen i faget?
- 17) Gjøres underveisvurderinga på samme måte for alle elever (toppidrett 1,2 og 3 f.eks)?
- 18) På hvilken måte spiller vurderingen som er gjort underveis inn når du skal sette sluttvurdering (standpunktkarakter)?
- 19) Hvordan skiller du mellom de ulike karakterene i en sluttvurdering? Hvilke vurderingskriterier bruker du?
- 20) Har nivået spilleren konkurrerer på i klubb betydning når du gjør en sluttvurdering?
- 21) Hva legger du i at du som lærer skal vurdere elevenes samlede kompetanse i toppidrett fotball? Hvordan får elevene vist kompetanse mot slutten av opplæringa, på flere måter, i kjente og ukjente situasjoner?
- 22) Karaktersnittet på standpunktkarakterer i toppidrett har økt nesten 0,5 karakterpoeng siste 10 år. Hvorfor tror du det er slik?
- 23) Ser du spesielle utfordringer ift vurdering i faget toppidrett fotball (fagets egenart, utforming av kompetansemål, kjerne-elementer, tverrfaglige temaer, fotball som en del av elevens identitet)?
- 24) Føler du deg mest som en lærer eller en trener når du jobber med elevene i toppidrettsfaget?
- 25) Har du gjort endringer i opplæringa og/eller måten du vurderer på som følge av ny læreplan og ny vurderingsforskrift? I tilfelle hvilke?
- 26) Har du andre tanker rundt fagets innhold, vurdering eller tilpasset opplæring som du ikke synes du har fått fram i intervjuet?

Avrundning

Takke for intervjuet, gjøre avtale om oppfølging av resultater av undersøkelsen