

Gunnar Sundsfjord Arnstad

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 i idrettvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2016

Sammendrag

Formålet med denne studien er å belyse hvilke synspunkter idrettslærere og elever på to videregående skoler med programfaget «toppidrett fotball» har om vurderingspraksisen i toppidrettsfaget, relatert til hva de mener er hensikten med faget. To lærere og to elever ved hver skole, totalt åtte informanter. I bearbeidingen av materialet ble det benyttet en temasentrert analyse for å skildre lærere og elevers synspunkter rundt de aktuelle temaene i problemstillingen.

Siden vekten ligger på lærerne og elevenes synspunkter og opplevelser er den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplan (Goodlad) i fokus. Teorien består videre av litteratur og teori om tilrettelegging av fotballundervisning, vurdering og et sosiokulturelt perspektiv på læring (Vygotsky) som setter fokus på de sosiale relasjonene mellom lærere og elever.

Studien gir innsikt i eksistensen av to ulike «hensikter med faget» som er implementert ved de to skolene. Det gjenspeiler seg i to vidt forskjellige «fotballtilnærminger» med ulike faglige prioriteringer. Hensikten lærerne og elevene har med faget gjenspeiler seg ut i fra de ulike praksisfelleskap deltakerne deltar i, tradisjon, elevsammensetninger og i forhold til den enkelte læreres kompetanse, erfaring og ansiennitet i lys av de ulike rammebetingelser for den enkelte skole. Det eksisterer et syn blant informantene der «vurderingspraksisen» er et sentralt verktøy for læring i toppidrettsfaget.

Vurderingsformen elevinvolvering har en fremtredende rolle ved en av skolene. Studien har funn som tyder på deres egenvurdering gjenspeiler mye av deres syn på hensikten med faget, som kan relateres til hva toppidrettsfaget faktisk skal leve opp til i formålet med faget. Hovedområdet ferdighetsutvikling og begrepet innsats viser seg å utgjøre en vesentlig del av grunnlaget i underveis- og sluttvurderingen i faget hos begge skolene.

Vurderingspraksisen har en vei å gå på toppidrettsfaget ved begge skolene når det kommer til den analytiske tilnærmingen i planleggingsfasen der kompetansemål konkretiseres i rike målbeskrivelser med kjennetegns formuleringer skriftlig.

Nøkkelord «toppidrett fotball», idrettsfag, videregående skole, hensikt med faget, læreplan, vurderingspraksis, tilbakemeldinger, framovermeldinger, egenvurdering.

Forord

Det har vært surrealistisk å bruke så mye tid på å utforme denne masteroppgaven. Møtet med fagmiljøet og kameratskapet på Norges idrettshøgskole har gitt meg energi, og det føles godt å være i mål. Denne masteroppgaven har utviklet meg i min tenking om skole og toppidrett, som jeg tar med meg i min praksis som trener og lærer. Jeg startet i februar 2015 å spisse meg inn mot temaene i studien og jeg mener at de valgte temaene i oppgaven er noe mange kan relatere seg til. Både lærere og trenere. Jeg håper jeg kan bidra til ytterligere interesse for videre arbeid og forskning innenfor disse temaene. Å dedikere over ett år på å skrive om noe jeg brenner for har vært strevsomt, givende og lærerikt og jeg ønsker å benytte de kommende ordene til å takke noen personer som fortjener oppmerksomheten.

I spissen står min veileder, Per Midthaugen, som jeg ønsker å takke for en kontinuerlig veiledning med konstruktive innspill og godt humør. En stor takk rettes også til mine lojale venner «delboys» for vennskap og støtte, og min familie som hele tiden har hatt en tro på avhandlingen og meg.

Jeg vil også rette en takk til ledelsen på skolene der denne studiens data er samlet inn. Uten en umiddelbar positiv innstilling og godkjenning fra dere, vill jeg fått dårligere tid til å arbeidet med mitt material. De aktuelle lærerne og elevene som utgjør utgangspunktet for datamaterialet ønsker jeg å takke for deres åpenhet og engasjement for toppidrettsfaget, og for gode samtaler.

Oslo, Mai 2016

Gunnar Sundsfjord Arnstad

Innhold

Sammendrag.....	4
Forord	5
Innhold	6
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling og avgrensning av problemstilling	9
1.3 Oppgavestruktur	11
2. Teoretisk forankring	13
2.1 Tidligere forskning	13
2.2 Kunnskapsløftet.....	15
2.3 Læreplanteori	16
2.3.1 Læreplanen for toppidrett.....	17
2.3.2 Toppidrett – ide og virkelighet.....	18
2.3.3 Toppidrett – Hva er det?.....	21
2.3.4 Læreren og treneren - Tilrettelegging av fotballundervisningen.....	22
2.4 Vurdering	24
2.4.1 Formell og uformell vurdering	26
2.4.2 Vurdering av, for og som læring	27
2.4.3 Læringsfremmende tilbakemeldinger.....	30
2.4.4 Elevmedvirkning og egenvurdering	32
2.4.5 Målrelatert, individrelatert og grupperelatert vurdering.....	34
2.4.6 Vurdering i toppidrettsfaget	36
2.5 Sosiokulturell læringsteori – relasjon mellom lærer og elev	37
2.5.1 Den proksimale utviklingssonen	37
3. Metode	40
3.1 Det kvalitative forskningsintervju	40
3.2 Forskerens samfunnsvitenskapelige tilnærming og forforståelse.....	41
3.3 Utvalg.....	42
3.4 Pilotintervju	44
3.5 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.....	44

3.6 Fremgangsmåte i analysen.....	46
3.7 Etske overveielser	48
3.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	50
4. Resultater med diskusjon	53
4.1 Presentasjon av lærerne og elevene fra skole A og skole B	53
4.2 Presentasjon av fotballtilbudet «toppidrett fotball» på Skole A og Skole B	56
4.2.1 Elevforutsetninger	56
4.2.2 Inntakskrav	57
4.2.3 Samarbeid skole og klubb	58
4.3 Hensikten med skolefaget «toppidrett fotball».....	59
4.3.1 Skole A: <i>''Et supplement til klubb fotballen''</i>	59
4.3.2 Skole B: <i>''En fordypning i idretten''</i>	62
4.3.3 To ulike hensikter i <i>''Supplement''</i> og <i>''Fordypningsidrett''</i>	65
4.4 Vurderingspraksis på «toppidrett fotball»	69
4.4.1 Hovedområder og kompetansemål - Vektlegging og gjennomføring	69
4.4.2 Skole A – «Allsidig og spisset ferdighetsutvikling»	70
4.4.3 Skole B – «Helhetsorientert spillsentrert tilnærming»	72
4.4.4 <i>''En vektlegging og gjennomføring ut i fra elevenes hverdag''</i>	76
4.5 Hensikten med vurderingen	81
4.5.1 Skole A – <i>''Nyttig å vurdere seg selv''</i>	81
4.5.2 Skole B – <i>''Smådrypp under hver økt''</i>	82
4.5.3 <i>''Dyrker at eleven sitter i førersetet''</i>	84
4.6 Tilbakemeldinger.....	87
4.6.1 <i>''Tilbakemeldingene er nøkkelen til forstå målene''</i>	88
4.7 Framovermeldinger.....	92
4.7.1 <i>''På et så spredt nivå, trenger de tillit til egne evner''</i>	93
4.8 Elevinvolvering	95
4.8.1 <i>''Selvstendigheten til elevene vinner i (topp)idrett''</i>	97
4.9 Hensikten med faget gjenspeiler vurderingsgrunnlaget?	101
5. Oppsummering	109
6. Studiens implikasjoner og videre forskning	112
Referanser	114
Vedlegg.....	119

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til seksjonen for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved Norges idrettshøgskole. Innledningen gir innblikk i bakgrunnen for prosjektet, begrunnelse for valg av tema, problemstilling og avgrensning av problemstillingen. Hensikten er å skape en forståelse for hvorfor jeg har valgt å studere masterprosjektets tematikk og forklare videre oppbygging av prosjektet.

Formålet med denne oppgaven er å belyse hva lærere og elever ved den offentlige videregående skole opplever er hensikten med det valgbare programfaget «toppidrett fotball» på idrettsfag, relatert til hvordan de opplever vurderingspraksisen i faget. Dette er gjort gjennom kvalitative intervju av elever og lærere i de respektive skolene i prosjektet. Lærerne som er intervjuet er ansvarlige for fotballtilbudet, og har gjennom dette god kjennskap til hva de tilbyr sine elever og hvordan vurderingspraksis de benytter seg av. Elevene som er med i intervjuene går i Vg3 på idrettsfag og bidrar med sine opplevelser og erfaringer fra fotballhverdagen- og vurderingspraksisen på skolene.

Hensikten med avhandlingen er ikke ment å være en metodisk oppgave for *''best practice''* eller en *''for eller imot-tekst''* om vurdering- og eller hensikten med faget. Den er først og fremst en studie, ment som et bidrag for å belyse vurderingspraksisen og hensikten med toppidrettsfaget fra et lærer- og elevperspektiv ved to offentlige videregående skoler.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for denne studien er min genuine interesse for toppidrettsfaget og valg av vurdering som tema for min oppgave er på bakgrunn av at det er en av skolens kjerneoppgaver og et tema jeg skal forholde meg til daglig. Med bakgrunn i egne erfaringer som tidligere elev på «toppidrett fotball», utdannet fotballtrener og senere faglærer i kroppsøving og idrettsfag er jeg nysgjerrig på hva som er hensikten med toppidrettsfaget som har stått urørt siden det kom med kunnskapsløftet i 2006. Problemstillingen uttrykker at jeg ønsker å belyse lærere og elevers opplevelse om hensikten med toppidrettsfaget. Slik forskning kan gi innsikt i hvordan læreplanen i

toppidrettsfaget blir oppfattet og praktisert av lærere, og erfart av elever. Samtidig uttrykker problemstillingen at jeg ønsker å belyse vurderingspraksisen. Internasjonalt har det de siste 20 årene kommet en betydelig forskningslitteratur som dokumenterer sammenhenger mellom vurdering som redskap for læring i undervisningen. Spesielt med vekt på betydningen av formativ vurdering og kraften en tilbakemelding kan ha på elevens læring. I vurderingsforskriften står det at elevene skal vite hva som er målene for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen (Opplæringsloven § 3.2.). For at elevene skal nå kompetansemålene i læreplanen må de forstå målene, og vurdering for læring handler om at lærerne skal gi elevene gode tilbakemeldinger og faglig veiledning i faget. I følge Hattie (2009) er lærerens tilbakemelding blant de faktorene som påvirker elevenes læringsutbytte i størst grad. Det er ingen fasit på når dette arbeidet skal foregå, men i følge prinsippene for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014) og vurderingsforskriften skal elevene delta aktivt i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid og faglig utvikling (Opplæringsloven § 3.12.).

Da jeg selv var elev på programfaget «*toppidrett fotball*» fra 2007-2010, som ambisiøs fotballelev på videregående i den offentlige skolen, opplevde jeg at det var tilfeldig hvor mye jeg fikk medvirke når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av egen utvikling. Jeg mener at lærere bør invitere, lære opp og oppfordre elevene til å vurdere eget arbeid oftere. Vurderingsstrategier som legger til rette for faglig utvikling er et punkt jeg i ettertid har reflektert at kan ha større utviklingspotensial.

Knyttet til hovedtemaene «**hensikten med toppidrettsfaget og vurderingspraksis**» er det ikke drevet systematisk forskning tidligere, og jeg ønsker derfor å kartlegge dette området. Det vil være utfordrende å forene en felles hensikt med faget og en felles vurderingspraksis som gjennomgående kan brukes i toppidrettsfaget siden formålet med faget kan tolkes på ulike måter. Det er samtidig rimelig å anta at det finnes ulikheter i hvordan toppidrettslinjene i studien vektlegger og gjennomfører innholdet og vurderingen i undervisningen, og derfor vil det neste kapittelet avgrense området noe.

1.2 Problemstilling og avgrensning av problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunnen for valg av tema har jeg plukket ut noen emner i denne studien som jeg ønsker å ha fokus på. Blant annet å innhente data om lærere og elevers

synspunkter og opplevelser når det kommer til hensikten med faget, hva som kjennetegner fotballtilbudet, samarbeid med klubb, og vektlegging og gjennomføring hovedområdene og kompetansemålene i toppidrettsfaget. I tillegg vil studien belyse informantenes perspektiver og fortellinger om vurderingens hensikt, tilbakemeldinger, framovermeldinger, elevinvolvering og vurderingsgrunnlaget på «toppidrett fotball». Dette for å belyse om, og hvordan læringsfremmende undervisvurderingen praktiseres ved «toppidrett fotball» ved to ordinære offentlige videregående skoler. På bakgrunn av valg for tema har jeg kommet frem til følgende hovedproblemstilling:

Hvordan opplever lærere og elever vurderingspraksisen på «toppidrett fotball» – relatert til hva de mener er hensikten med toppidrettsfaget?

For å konkretisere og avgrense problemstillingen blir den belyst gjennom to hovedområder og formulert med forskningsspørsmål:

1) Hva er lærere og elevers oppfatninger av hensikten med toppidrettsfaget?

2) Hva er lærere og elevers synspunkter om vurderingspraksisen på «toppidrett fotball», når det gjelder:

- Hensikten med vurdering?
- Vektlegging og gjennomføring av hovedområder og kompetansemål?
- Tilbakemeldinger, framovermeldinger og elevinvolvering?
- Vurderingsgrunnlaget?

Konteksten i denne studien vil være den videregående skolen, og fokus vil være på hensikten med faget og vurderingspraksisen i «toppidrett fotball». Med utgangspunkt i et lærer- og elevperspektiv vil oppgaven gå åpent til verks. I forhold til vurderingspraksisen vil jeg i liten grad beskrive opplevelser og utfordringer når det gjelder sluttvurdering, men siden vurderingspraksisen er en helhetlig prosess vil studien tuft på en forståelse av sluttvurdering som i Forskrift til opplæringsloven § 3-17 første ledd, som presiserer at sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen i fag (Opplæringsloven, 2011). Hensikten er å sette fokus på vurderingspraksisen som skal fremme læringsfremmende og formative handlinger. I

denne studien forstås vurderingspraksis som de samlede handlinger som lærerne planlegger, og iverksetter for å innhente informasjon om elevenes læringsprosess og tilegnende fotballfaglige kunnskaper og ferdigheter, og rapportering tilbake til eleven (som vurdering underveis eller som avsluttende karakter), samt elevenes opplevelse av denne praksisen (Vinge, 2014, s.29). Som Vinge (2014,s.29) skrive det, kan en vurderingspraksis også inneholde en læreres bruk av vurderingsverktøy (som kjennetegn på måloppnåelse). Vurderingshandlinger i denne studien fremstilles som en naturlig og integrert del av den hverdagslige opplæringen og ikke noe som kun er forbeholdt prøver, fysisk testing og eksamen. Vurdering vil bli sett på som en integrert del (uformell og formell) i den løpende undervisningen. Underveisvurdering i form av *''Vurdering for læring''* er et sentralt begrep i denne avhandlingen og i § 3-11 i Forskrift til opplæringsloven gjøres det rede for hva begrepet underveisvurdering inneholder. Den sier:

''Underveisvurdering er løpende, systematisk, skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevens og lærlingens kompetanse som skal brukes som et grunnlaget for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse'' (Opplæringsloven, 2010).

I denne studien vil jeg støtte meg til denne forståelsen av begrepet, med en ubundet tilnærming da det er gjort minimalt med forskning på programfaget «toppidrett fotball» med min innfallsvinkel. Denne studien anlegger et bredt perspektiv på idrettslærernes vurderingspraksis og elevenes erfarte praksis, og vil følgelig måtte forholde seg til flere av vurderingslitteraturens begreper.

1.3 Oppgavestruktur

Jeg har i denne avhandlingen beskrevet hvordan jeg har gått inn i feltet og hva jeg er nysgjerrig på, som har ført til den overordnede problemstillingen. Videre i oppgaven vil jeg redegjøre for den teoretiske forankringen. Her vil jeg ta for meg tidligere forskning jeg mener er relevant for studien ramme. Deretter vil jeg redegjøre for toppidrettsfaget i LK06, og særlig læreplanteori anser jeg som viktig her, før en kort innføring i litteratur knyttet til tilrettelegging av fotballundervisning vil bli redegjort. Videre følger litteratur og teori om vurdering, vurderingstenkingen i Kunnskapsløftet og teori om

læringsfremmende tilbakemeldinger. Den teoretiske forankringen avsluttes med en kort innføring i sosiokulturell læringsteori. Videre redegjøres det for de metodiske valg og overveielser jeg har gjort under hele prosessen. I resultatene og diskusjonskapittelet vil jeg presentere og drøfte mine funn i studien. I det siste kapitlet vil jeg gjøre rede for mine oppsummerende betraktninger hvor jeg løfter frem de mest sentrale poengene fra min studie, før jeg avslutningsvis skal gi forslag til veien videre forskning.

2. Teoretisk forankring

2.1 Tidligere forskning

Det er siden idretten fikk aksess i skolen blitt gjort forskning på idrett og toppidrett på ulike nivå av skolesystemet. En av de første studiene på feltet ble gjort av Tore Jan Killi (1988). Killi (1988) sin studie viser at kombinasjonen toppidrettssatsning og skole allerede på denne tiden var en viktig diskurs, der en av temaene handlet om elever skulle få tid på skolen til å bedrive sin spesialidrett eller ikke. Hagen (1988) har i sin hovedfagsoppgave om toppidrett og skolegang kartlagt hvilke vansker utøvere i alderen 15-20 år opplever med å kombinere skolegang med satsing på idrett. Forfatteren er opptatt av hvilke praktiske problemer utøveren står ovenfor og alle disse faktorene kan knyttes til tilrettelegging og oppfølging av ungdommens trenings- og konkurranseforhold (Hagen, 1988). Svein Kårhus (1986) har gjort en empirisk kartlegging av topptreneres synspunkter på sentrale spørsmål som direkte angår spesielt tilrettelagte kombinasjonsordninger i toppidrett – skolegang. Undersøkelsen viser at topptrenere i ulike spesialidretter i hovedsak mener tid til trening og konkurranser – herunder det å følge særforbundets (og klubbens) opplegg, bør være et primærmål med formalisert kombinasjonsopplegg toppidrett og skolegang i videregående skole. En av de viktigste funnene som er relevant for min studie er at trenerne i studien er opptatt av at forståelsen for hva som skjer ved trening er like viktig som å få tid til trening dersom en skal nå til topps i internasjonale konkurranser (Kårhus, 1986). Utøverne må med andre ord ikke bare gjennomføre treningen som trenerne til enhver tid mener er hensiktsmessig, men også skjønne hvorfor. De fleste trenerne på høyt nivå mener altså at formidling av former for idrettsfaglig teori må være en integrert del av ”treningsoppleggene” for ungdommer som skal satse mot toppen i internasjonal idrett (Kårhus, 1986).

Det finnes noe forskning av elever og lærere sin opplevelse av toppidrettsfaget og hva det har å si for deres utvikling som fotballspillere, opplevelse av skolehverdagen og fremtiden (Konradsen, 2009; Stormo; 2014; Mastrand Askildsen, 2012; Dynna, 2011; Vertshus). Deres funn sammenfaller med noe av mine forskningsspørsmål.

Resultatene til Konradsen (2009) viser at det offentlige tilbudet på «toppidrett fotball» baserer seg mye på med- og motspill, mens den private skolen hadde mer fokus på individuell teknikk i undervisningen. Dette er relevante funn for min studie der jeg ser på hensikten med faget, og hva elevene opplever at lærerne legger vekt på i undervisningen og vurderingen. Konradsen nevner at med- og motspill var mer hensiktsmessig og ga derfor den offentlige skolen *høyere score* (Konradsen, 2009). Konradsen (2009) sin studie kan sammenlignes med min, der han sammenlignet to ulike skoler i faget programfaget «toppidrett fotball». Han har derimot to skoler som på papiret er forskjellige – en privat og en offentlig. Min oppgave tar for seg to offentlige skoler som baserer seg på omtrent de samme rammefaktorene. Vinklingen til Stormo (2014) går ut på hvordan skolen tilrettelegger for «toppidrett fotball», der det viser seg at elever får ulike forutsetninger til å utvikle sine ferdigheter avhengig av hvilken skole de går. Problematisering rundt hva faget toppidrett fotball skal være og om faget kan forsvare sitt navn er interessante temaer som Stormo (2014) diskuterer, som er relevant i forhold til temaene i min studie. Mastrander Askildsen (2012) skrev en oppgave rundt toppidretten i den offentlige videregående skole. Forfatterens beskrivelse av toppidrettens reise fra 1970 tallet til i dag er av relevans, blant annet om hvordan videregående skoler tok initiativ til lokale ordninger for elever som ønsket å kombinere skolegang med satsning på sin spesialidrett (Askildsen, 2012). Dynna (2011) sin studie er av interesse da han i studien diskuterer hvorvidt en «breddeidrettsdiskurs» eller «toppidrettsdiskurs» gjenspeiles ved skolene. Vetrshus (2011) sin studie belyser at skolens informasjonsmaterieell gjennomgående er opptatt av å profilere sin idrettsfaglige tilbud som unikt og det beste alternativet for potensielle søkere. Relevansen for oppgaven er at studien viser at ulike «toppidrettsdiskurser» dominerer skolens promotering, der skolene informerer om at de på ulike måter tilpasser opplæringen sin etter elevenes individuelle behov.

Jonskås (2010) utarbeidet en kunnskapsoversikt over kroppsøvingfagets forskningslitteratur i Norge for perioden 1978-2010. I rapporten kommer det frem at; «Det er stor interesse for faget og at det er lite forskning på høyere nivå, særlig når det kommer til elevvurdering». (Jonskås, 2010, s.7). Elevvurdering er et av de feltene hvor kunnskapsmangelen understrekes spesielt, og det er heller ikke gjort slik omfattende forskning på toppidrettsfaget. Derfor har noen av Jonskås (2010) synspunkter relevans og overføringsverdi til min studie.

Samlet sett viser tidligere forskningen jeg har trukket inn noe data om hvilke didaktiske problemstillinger programfaget toppidrett i skolen står ovenfor, og hvordan noen skoler løser dette. Ellers viser forskningen rammene generelt rundt idrettslinjene, men ikke om lærere og elevers synspunkter og opplevelser om hensikten med faget og vurderingspraksisen på toppidrett.

Jonskås (2010) oppsummerer at de fleste studier baseres på intervjuer av lærere sin opplevelse av vurdering i (kroppsovings)faget. Hva lærerne gjør, hvilke holdninger de har, og hvilke utfordringer de står ovenfor i vurderingsarbeidet er spørsmål som går igjen. I denne oppgaven sitter læreren på førstehåndsinformasjon i og med at St. meld. nr.11 (2008-2009) formulerer noen av nøkkeltemaene i min oppgave slik; *«Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevene sin læring»*. (Op. Sit., s. 15). I min oppgave ønsker jeg i tillegg å synliggjøre eleven i denne vurderingspraksisen, siden det er elevene denne praksisen *«går utover»*. Dette vil forhåpentligvis gi studien en vikling som kan frembringe ny kunnskap på områdene. I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for litteraturen og teorien som oppgaven hviler på for å presentere konteksten i en skole- og toppidrettssammenheng og relaterer dette til kunnskapsstatus på feltet.

2.2 Kunnskapsløftet

Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var et resultat av en debatt med fokus på elevers kunnskaper. I denne læreplanen ble skolens struktur og organisering endret, der målet var at alle elever skulle utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskaper for å kunne ta en aktiv del i kunnskapssamfunnet og klare seg i livet (Kunnskapsløftet, 2006a). Med innføringen av Kunnskapsløftet ble det lagt stor vekt på det lokale arbeidet med læreplanene. Det ble gitt stor lokal handlefrihet mht. tilpasset opplæring, læringsmetoder og organisering av skolehverdagen (Kunnskapsløftet, 2006a). Kunnskapsløftet fra 2006 førte som læreplanreform til endringer for utdanningsprogrammet idrettsfag der det nye valgfrie programfaget «toppidrett» ble innført. Et nytt prinsipp var at læreplaner i hvert fag skulle utarbeides lokalt på grunnlag av kompetansemålene i den nasjonale læreplanen. Tidligere læreplaner har vært innholdsorienterte med detaljer og konkrete beskrivelser av et felles lærestoff og

hvordan læring skulle skje. For å utvikle elevenes kompetanse må lærerne etter læreplanenes kompetansemål velge innhold, aktiviteter, arbeidsmåter og vurderingsordninger. Det er et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet at dette skal skje lokalt (Kunnskapsløftet, 2006a).

2.3 Læreplanteori

For å analysere ulike sider ved læreplanpraksis synes begrepssystemet i læreplanteorier å være et analytisk verktøy. Det kan brukes av forskerne til å vise hvordan læreplanprosessene foregår i praksisfeltet (Engelsen, 2008; Bjørnsrud, 2009). De to perspektivene som egner seg best for mitt formål er den intenderte og den faktisk gjennomførte læreplanen (Engelsen, 2003; Engelsen, 2008). Begge posisjonene er av spenning, fordi gapet mellom formulerte og intenderte intensjoner, mål for undervisning og realiseringen og faktisk gjennomførte læreplan kan være problematiske i læreplanstudier (Goodlad, 1979). Læreplanen er et kommunikasjonsmiddel for mange aktører i et utdanningssystem, og kommunikasjonen skal være så presis at intensjonene kan gjennomføres i praksis (Imsen, 2006). Imsen (2006) forklarer at lærere oppfatter læreplaner noe forskjellig på bakgrunn av ulike erfaringer, kompetanse og lærerstil, som gjør seg utslag i at iverksettelsen av læreplan blir ulik fra skole til skole. I denne sammenhengen Goodlad (1979) sine skisserte læreplannivåer interessante. Goodlad (1979) klassifiserer læreplannivåer som viser en tydelig sammenheng mellom den intenderte og den realiserende undervisningen (Goodlad, 1979). Goodlad (1979) operer med et læreplanbegrep som betegner læreplanen mer som praksis, ikke som læreplandokumentet. Goodlad m. fl. (1979) sine *læreplannivå* kategoriserte fem ulike læreplannivå: den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte (Goodlad, 1979).

I korte trekk tar den for seg hvilke prosesser en læreplan går igjennom fra departementet og ned til møtet med elevene. Disse fem sidene ved en læreplan forteller oss at det til tider kan være stor avstand mellom intensjonen og virkelighet. Den formelle læreplanen i denne oppgaven er den fagspesifikke læreplanen for toppidrett (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den oppfattede læreplanen er f.eks. en idrettslærer sin persepsjon av denne læreplanen. Goodlad (1979) påpeker at dette ikke nødvendigvis er det samme som den formelle, og at forskjellige individer har ulik persepsjon av den.

Lokale læreplaner blir utviklet innenfor den oppfattede læreplanen (Engelsen, 2006). En kan se på alle kategoriene til Goodlad (1979) eller erobre noen av kategoriene, og forholdet mellom disse. I min sammenheng hvor lærerens og elevenes synspunkter og opplevelser er framtrepende, er det tredje nivået "Den oppfattende læreplanen", det andre nivået "Den operasjonaliserte læreplan", og det tredje nivået "elevenes erfarte læreplan" sentrale. Disse begrepsapparatene gir et analytisk verktøy som er egnet til å utvikle kunnskap om ulike aspekter ved læreplanen og implementeringsprosessen av toppidrettsfaget fra lærerne og elevenes perspektiver. Den oppfattede læreplan er i følge Goodlad (1979) den som har størst betydning for den praktiske bruk og realisering av planen. Hvordan læreplanen for toppidrettsfaget bli tolket av idrettslærerne vil være avgjørende for hvordan det pedagogiske arbeidet planlegges, gjennomføres, dokumenteres og vurderes. Lærernes egne tolkninger, pedagogiske og idrettsfaglige ståsted, rammefaktorer, egne erfaringer og lokale kulturer ved skolene kan medføre ulik tolkning av læreplanen. Dette kan medføre at vurderingen blir noe ulik også (Helle L. 2007). Den operasjonaliserte læreplanen vil være sentral i og med at den omhandler det som skjer i toppidrettens daglige virksomhet i skole- og klubbssammenheng. Det er den oppfattende læreplanen satt ut i praksis. Det idrettslærerne gjør i samhandling med lærere og elever er ikke nødvendigvis i samsvar det med de ønsker å gjøre, eller det de tror de gjør (Goodlad, 1979). Den erfarte læreplanen vil i denne studien tilhøre det elevene opplever og erfarer i det daglige samspillet i toppidrettsundervisningen og i klubbssammenheng, herunder tilhører også kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene tilegner seg og vurderes innenfor de fagområdene som er beskrevet i læreplanen.

2.3.1 Læreplanen for toppidrett

Den fagspesifikke læreplan for toppidrett er beskrevet i Læreplanverket for kunnskapsløftet og består av seks deler: formålet med faget, hovedområder-, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, vurdering- og timetall i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I formålet med faget blir det presisert at toppidrettsfaget er etablert som et alternativ for våre unge og lovende idrettsutøvere. Et slikt videregående skoleløp er tilrettelagt og tilpasset elever som ønsker å satse fullt på sin spesialidrett, som er en av hovedintensjonene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.15). Opplæring i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste

idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. For de som ønsket et mer allsidig tilbud med flere idretter og aktiviteter var det naturlig å velge «Breddeidrett». I læreplanen står det ingenting om hvilke idretter som skal tilbys i toppidrett, så dette ble opp til hver enkelt skole.

Faget er videre strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for og som eleven skal oppnå kompetanse i. Kompetansemålene i toppidrettsfaget er utformet i forhold til hovedområdene: ' *Treningsplanlegging, Basistrening og Ferdighetsutvikling* '. Hovedområdene skal utfylle hverandre og må ses i sammenheng. Siden dette er et eget fag på videregående skole, har det i likhet med andre fag, egne kompetansemål for 1., 2. og 3. klasse. I Toppidrett 1 er 10 kompetansemål, Toppidrett 2 er det 12 kompetansemål, mens det i Toppidrett 3 (hvor mine elever befinner seg) er 5 kompetansemål. Timetallet er oppgitt i 60 minutters enheter. Toppidrett 1 har 140 årstimer, det samme har toppidrett 2 og 3. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter avslutning av hvert skoleår. I likhet med andre fag, skal kompetansemålene ses i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene og formålet med faget. Læreplanverket for Kunnskapsløftet strukturerer kompetansemålene innenfor de 3 hovedområdene og for en mer detaljert og utførlig beskrivelse av formålet, hovedområdene, kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket henvises det til Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

I neste kapittel vil en kort fortelling om toppidretts reise inn i dagens skole belyses og videre vil jeg beskrive hva begrepet toppidrett egentlig står for eller kan stå for i denne studien. Deretter vil jeg få fram en kort oversikt over teori som tar sikte på å være en liten skisse til lagspillet «fotball» sin undervisningslære, der jeg presenter noen perspektiver som benyttes i fotballfaglig arbeid.

2.3.2 Toppidrett – ide og virkelighet

I den fagspesifikke læreplanen beskrives toppidrettsfaget for videregående opplæring som et spisset sammensatt fag for utøvelse av spesialidretten, der innholdskomponentene *ferdighetsutvikling, basistrening og treningsplanlegging* settes i vide målperspektiver som angår elevens totale livssituasjon, utvikling og belastning. Den nasjonale læreplanen i toppidrettsfaget har hatt lik faglig vektlegging siden oppstarten med Kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Hvis man tar et kort historisk tilbakeblikk på idrettsfag og toppidrett i skolen ble det på 1970-tallet, da Norge befant seg i en bølgedal hva gjaldt gunstige resultater i de siste store internasjonale mesterskapene skapt en grobunn for diskusjon og inngrep rundt toppidrettens vilkår og fremtidige organisering (Askildsen, 2012). Den nye satsningen åpnet for skolen som en viktig arena for utvikling av *''toppidrettelever''* på en intellektuell arena. Allerede på 1970-tallet tok flere videregående skoler initiativ til lokale ordninger for elever som ønsket å kombinere vanlig skolegang med satsing på idrett (Killi, 1988). Av særforbundene var fotballforbundet tidlig ute med å etablere kontakt med videregående skoler, der elevene kunne få tilrettelagt undervisning til trening og konkurranser. Studieretningen Idrettsfag ble derimot først etablert som skoletilbud på videregående ved innføring av Lov om Videregående opplæring av 1976 (Askildsen, 2012). Motivet med studieretningen var i følge komiteen: *«å tjene det særlig formålet å spre kunnskap om kroppsøving og idrett, og å stimulere interessen for fysisk virksomhet av dette slaget i vårt samfunn generelt»* (Killi, 1988, s.11). Det skulle gå lengre tid før toppidrett fikk plass i skolesystemet til tross for den økende satsningen på idrett og fysisk aktivitet i skolen, samt NIF og særforbundenes egne avtale mer skoler (Askildsen, 2012).

Man må helt frem til Reform 94 for å finne en læreplan som eksplisitt åpnet for toppidrett gjennom idrettsfag på videregående. Reform 94 presenterte 13 grunnkurs, hvorav idrettsfag var et av disse. Ca. 10 år senere, da *«Kunnskapsløftet»* gjorde sitt framsteg i 2006 fant man *«toppidrett»* som selvstendig valgfritt programfag i den videregående skolen (Stormo, 2014). Tre år på idrettslinja kvalifiserer i dag til generell studiekompetanse og den dag i dag er toppidretten vel etablert i det norske skolesystemet. Utallige skoler tilbyr toppidrett innenfor ulike idretter, i ungdomsskolen og videregående skoler. Man ser altså at toppidretten brer om seg og finner grobunn i flere og flere deler av samfunnet (Askildsen, 2012). *''Idrettslinja''* har gradvis utviklet seg fra en generell breddeorientering til spesialisering i organiseringen av idrettsundervisningen ved mange skoler (Vetthus, 2011). Det har vært en markant øning i ungdomsskoler og videregående skoler som legger til rette for toppidrettslig utvikling i kombinasjonen med utdanning, som representerer et viktig virkemiddel som særforbundene oftere benytter i sin strategi for utvikling av morgendagens toppidrettsutøvere. I arbeidet med å utvikle optimale skoletilbud i kombinasjon med

idrettslig videreutvikling skal disse skolene i følge Olympiatoppen (Aambø, 2011): *«Bidra til å utvikle «24-timers-utøvere» der en har sterk fokus på å utvikle selvstendige elever som tar ansvar for egen utvikling i skole og idrett. NIF ved Olympiatoppen fikk i 2011 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å kvalitetssikre godkjenning av private skoler (‘‘toppidrettsgymnas‘‘) som søker om ekstrabevilgninger fra staten. I samme skriv, står det at; «En slik kombinasjon skal en kunne legge til rette for i offentlige og private skole».* (Olympiatoppen, 2011, s.1).

Det kan konstateres at det på videregående nivå eksisterer en rekke faglige kvalifiserte utdanningstilbud for unge utøvere som ønsker å satse på en toppidrettskarriere. I min oppgave har jeg forsket på den: *«ordinære offentlige videregående skolene med idrettsfag og toppidrett fotball over tre år».* Dette er en «utfordrer» til de private gymnasene, da den offentlige skole kan gi sine elever tilbud til å kombinere skole med sin spesialidrett (Stormo, 2014). Utdanningsprogrammet idrettsfag legger her til rette for å fange opp elever som er potensielle søkere til private idrettskoler på et fåtall steder i landet (Vetthus, 2011). Her skal elevene trene på sin spesialidrett, ved fem tildelte timer per uke gjennom alle tre skoleårene. I disse timene skal elevene ha undervisning med elever som bedriver samme idrett som de selv. De har også egen trener/lærer som har ansvaret for dem. Disse elevene har i tillegg de obligatoriske programfagene aktivitetslære, idrett og samfunn, treningsledelse og treningslære, som ble beholdt før det nye programfaget «toppidrett» ble innført med Kunnskapsløftet (Vetthus, 2011).

og Kunnskapsløftet uttrykker kort at: *«Kompetansen i aktivitetslære, skal være knyttet til faget treningslære».* Treningslærefaget skal gi elevene: *«kunnskap om hvordan kroppen er bygd opp og fungerer, hvordan kosthold og livsstil spiller inn på vår funksjonsevne, og betydningen av god treningsplanlegging med tanke på egen ferdighetsutvikling eller ferdighetsutvikling og helsefremmende aktivitet hos andre»* (Utdanningsdirektoratet 2006 (b), s. 7). Treningslærefaget er det teoretiske idrettsfaget som er viet mest tid for elevene som går toppidrettsfaget gjennom alle tre skoleårene og for en mer detaljert og utførlig beskrivelse av de andre fagene på studieretningen for idrettsfag i læreplanverket henvises det til Kunnskapsløftet.

Begge skolene i min studie er underlagt læreplan i toppidrett, og hvordan skolen

(lærerne og elevene) opplever og erfarer den vil være av interesse. Det vil derfor være sentralt å konkretisere forståelsen for toppidrettsbegrepet i denne studien i kapittelet som følger.

2.3.3 Toppidrett – Hva er det?

Utviklingen av tilpassede utdanningsløp i den videregående offentlige skolen har gjort at unge fotballspillere som ønsker å satse på en toppidrettskarriere skal få muligheten til dette med kombinasjonen utdanning. Det er klare overordnede mål i formålet med toppidrettsfaget om å utvikle ferdigheter på alle tre trinn innenfor toppidrett i den videregående skolen, men hva er egentlig toppidrett og hvordan blir toppidrett definert og brukt i denne oppgaven?

Olympiatoppen definerer toppidrett 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). Dette er en beskrivelse som ikke tilsvarer nivået unge elever på dagens «offentlige fotballtilbud» innehar, sannsynligvis. Derimot har Olympiatoppen selv tatt initiativ til å utvikle en definisjon som bedre kan fjerne de unge utøverne som kombinerer skole og idrett i den offentlige videregående skolen. Olympiatoppen definerer morgendagens utøvere som: *«morgendagen toppidrettsutøvere er de som på varierende alders- og prestasjonsnivå driver kvalitetsutvikling gjennom langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre fram til internasjonalt toppidrettsnivå.»* (Olympiatoppen, 2013). Denne definisjonen er mer treffende for utvalget i min oppgave, en definisjon som offentlige videregående skoler med et toppidrettstilbud kan stå bak. Også denne definisjonen setter store krav til elevens målrettede satsing i det lengre løp, og jeg anser som Stormo (2014) dette som en definisjon som flere skoler kan ha vanskeligheter med å stå bak. I læreplanen for toppidrett, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006, finner en mer allsidig definisjon av toppidrett: *«gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få mulighet til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Opplæring skal gi utfordring, spenning, glede og mestring, og kan bidra til å utvikling av den enkeltes selvtilitt»* (Udir, 2006 (a), s. 15).

I denne oppgaven vil oppfattelsen av toppidretten være tuftet på morgendagens utøvere samt læreplanens forklaringer i formålet med faget. De tre foregående kapitlene utgjør en skole- og idrettsfaglig kontekst for oppgaven og viser hvilke definisjoner som finnes om toppidrett innen skole og idretten selv. Det er tydelig at lærerens ansiennitet er avgjørende for hvordan et toppidrettsfag skal integreres og erfares av elevene. Derfor vil jeg nå kort greie ut om lærerens perspektiver (undervisningslære) som kan ha innvirkning på elevenes læring i fotballundervisningen.

2.3.4 Læreren og treneren - Tilrettelegging av fotballundervisningen

Siden studien presenteres hvilke forskjeller og likheter skolene representerer når det gjelder det fotballfaglige opplegget skolene tilbyr, og hva elevene blir vurdert etter er hensikten med dette kapittelet å få fram en kort oversikt over teori som tar sikte på å være en skisse til lagspillet «fotball» sin didaktikk (undervisningslære).

John Hattie (2009) har gjort en omfattende undersøkelse av hvilke faktorer som har størst innvirkning på læringen innenfor læreryrket. En av de seks kategoriene som viste seg å ha størst positiv effekt på læringen til elevene var læreren (Hattie, 2009). Med dette vil det være nærliggende å tro at læreren eller treneren i denne studien vil kunne spille en viktig rolle når det kommer til idrettslever sine evne til å lære av vurderingen, tilbakemeldingene og veiledningen på «toppidrett fotball». Som veiledere har læreren eller treneren mulighet til å følge aktiviteten fra en posisjon der det kan være lettere å se alternativene. I ettertid er det mulig å reflektere med elevene over handlingsstrømmen sammen med utøveren, som dermed letter kan oppdage de ubrukte mulighetene – jeg kunne ha løpt i det ledige rommet for å bli spillbar i stedet for å bli stående (Rongland, 2008, s.149). Ronglan (2008, s.150) skriver at man som veileder har mulighet til å yte veiledning både relatert til problembestemmelsen (hva kjennetegnet spillesituasjonen?), spillerens handlingsvalg (alternative handlingsmuligheter?) og selve handlingsutførelsen (var bevegelsene hensiktsmessige?). Hvis en utøver «leser spillet godt», men at den tekniske utførelsen av bevegelsen ikke står i stil med handlingsvalget, kan veiledningen handle om å forsterke det gode valget og om å lete etter innganger for at spilleren skal kunne nærme seg en mer hensiktsmessig utførelse av bevegelsen (Ronglan, 2008).

Det induktive undervisningsprinsippet handler kort forklart om at læreren legger til rette for en undervisning der eleven selv skal komme frem til løsningen han eller hun er ute etter. Enten det være seg hensiktsmessige bevegelsesløsninger eller valg i en gitt spillsituasjon. Dette skjer gjennom at eleven jobber med problemet, og får kyndig råd og veiledning fra eksempelvis treneren eller læreren (Ronglan, 2003). I denne sammenhengen kan en trekke paralleller til det Slemmen (2009) omtaler som ''Coach''. I rollen som «Coach» er lærerens oppgave å fremme andres yteevne og læringskapasitet gjennom tilbakemeldinger og motiverende og effektive spørsmål (Slemmen, 2009). Denne uformelle metoden uten notater, men kun observasjon innhenter mye informasjon om hver enkelt elev. En «coachende lederstil» vil også bety at læreren har en ledelses- og arbeidsform som er åpen og involverende, uten å gi en fasit og serverer svarene på utfordringene som elevene står ovenfor. Som forfatteren Lars Tore Ronglan (2008) framstiller det i boken ''Lagspill, læring og ledelse'' der han oppfordrer til at trenere i læringsarbeidet hjelper til, og lar spillerne registrere samspillutfordringer, sette ord på sine opplevelser og komme med forslag til forbedringer innad i gruppa (Ronglan, 2008. s.158). Gjennom å la utøverne ta mer kontroll over egen læringsituasjon, kan de bli mer selvstendige i læreprosessen. En fordel med det induktive undervisningsprinsippet er at læringen sitter lenger i kroppen, ettersom eleven har et eierskap til læringen deltatt aktivt i opplæringsprosessen (Ronglan, 2003).

I følge Ronglan (2003) er det deduktive undervisningsprinsippet på mange måter en motsetning til det induktive, da dette undervisningsprinsippet i svært liten grad involverer eleven i læringsprosessen. Eleven blir da instruert eller forklart hva de skal trene på, og får konkrete tilbakemeldinger underveis. En slik måte kan være effektive i situasjoner hvor tiden er knapp, hvor det ikke er en toveis dialog mellom læreren og eleven (for eksempel i kamp). Hvordan skal så idrettselever videreutvikle fotballferdigheter og lære underveis i opplæringen?

I en spillsentrert tilnærming er spillsituasjon utgangspunktet for læring, og forståelse av spillet «fotball» i denne oppgaven det primære læringsmålet. Det vil her legges til rette for mye spill aktivitet. Spillerne vil gjennom deltagelse oppdage både hvilke teknikker som kreves for å kunne utøve aktiviteten, men også erfare valgmulighetene som en hver spillsituasjon gir (Ronglan, 2003). En teknikkentret tilnærming tar utgangspunkt i at

det er teknikken som er det avgjørende for utøvelsen av den endelige spillet (Rongland, 2003). Denne formen for isolert teknisk trening kjennetegnes ved trening av fotballteknikker som mottak/medtak/pasning uten stor grad av motstand som i det ferdige spillet i en spillsentrert tilnærming (Stormo, 2014). Det skal nevnes at disse perspektivene og ulike tilnærmingene som hittil er fremstilt kan brukes sammen.

I forhold til totalbelastning har tidligere utviklingsansvarlig i Norges Fotballforbund, Stig Inge Bjørnebye nevnte i denne sammenhengen at totalbelastningen til spillere i den alderen elevene i min studie befinner seg i er viktig å ta hensyn til: *«En ting er treningsbelastning, men det er like viktig å skille det og totalbelastning. I tilfellene der det er forskjellige miljøer, både skole og klubb, så er det ekstremt viktig med et godt samarbeid for å gjøre individuelle tilpasninger»* (Stormo, 2014). I denne sammenhengen nevner Bjørnebye at det ikke handler om å: *«pøse på med organiserte treninger uten å ta hensyn til individene»*. Bjørnebye forteller at det blir enklere hvis det er det samme miljøet som representere begge steder, som en ofte ser igjen i *''spissende toppidrettslinjer og private toppidrettslinjer''*, der skoler og klubber har samme trenere og lærere, og tett samarbeid. (Stormo, 2014, s.23). Trenerne, foresatte og lærere blir ofte veldig ivrige og glemmer at store treningsmengder, kamper på flere arenaer og høy intensitet må gå hånd i hånd med skadeforebyggende trening, restitusjon og hvile og trening med lav intensitet. Å få til denne kombinasjonene er en kunst, og det krever erfaring både hos trenerne og etter hver hos utøveren (Norges fotballforbund, 2011, s.175).

En idrettslærers vurderingspraksis vil ikke kunne forstås uten å sette den i relasjon til det faget de underviser i, til dets kunnskapsgrunnlag og den kompetanse faget intenderes å utvikle. Derfor har jeg i de foregående kapitlene satt den snart omtale «vurderingspraksis» inn i en slik kontekst, og videre skal jeg utdype vurderingsbegrepene som anvendes i studien.

2.4 Vurdering

Vurdering er et vidt begrep og kan dermed tolkes ulikt hvis det ikke settes inn i en kontekst. I denne oppgaven er konteksten den videregående skole og fokuset vil være på lærerne og elevenes opplevelse av vurderingspraksisen. De siste årene har

Kunnskapsdepartementet gitt ut flere stortingsmeldinger som peker på at vurderingspraksisen er for svak i den norske skolen. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) står det slik; «*i norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter*» og «*... vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen... og elevene må gis en klar forståelse av de forventinger som stilles og gis muligheter til å bli bevisst og utvikle sine egne ambisjoner*». (Op. Sit., s. 77). Stortingsmeldinger framhever at vurdering og tilbakemeldinger er en sentral del av undervisningen, og i St.meld. nr. 31 (2007-2008) om Kvalitet i skolen uttrykkes det slik; «*tilbakemelding som fremmer læring og mestring, ser generelt ut til å ha vært en mangelvare...*» (Op. Sit. s. 30). Noen av de mest sentrale endringene i vurderingsforskriften er tydeligere krav til undervisvurdering som har læring som mål, og tydeligere krav til å gi eleven bedre innsikt i eget vurderingsarbeid i skolen. Dette innebærer et syn på vurdering som krever et samarbeid mellom elev og lærer slik at eleven tydeligere medvirker i vurderingsprosessen. I St. Meld. 22 (2010-2011) Mestring, motivasjon og muligheter uttales det slik: «*Elevene lærer best når de forstår hvordan arbeidsoppgaver henger sammen med målene for læringen. De må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen de har gjort, og de må få råd om hvordan de skal forbedre seg*» (Op. Sit., s. 17).

Dette viser noen av de politiske styringsdokumentene og føringene som ligger til grunn for den nasjonale satsningen på vurdering for læring, der intensjonen er å øke kvaliteten på vurderingspraksisen og læringsarbeidet i skolen. På bakgrunn av flere nasjonale satsninger på vurderingsprosjekter, iverksatte man i 2010 ett nytt 4-årig prosjekt, med navnet ''*Vurdering for læring*'' der målet med satsingen er at skoleeier og skoler blant annet skal videreutvikle en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det som i utgangspunktet var tenkt som et fireårig prosjekt er nå utvidet til å gjelde fram til høsten 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Ny forskrift om elevvurdering ble vedtatt 1. juli 2009 (Opplæringsloven, 2010). Kapittel 3 i forskrift til Opplæringslova handler om individuell vurdering i grunnskole og videregående skole. Det er nå like prinsipper i vurderingsarbeidet for hele grunnskoleopplæringen fra første klasse til avsluttende videregående opplæring

(Dodson & Engh, 2010, s. 20). Hele kapittelet 3 ble endret når forskrifta ble revidert i juli 2009. I følge Engh (2011) er denne endringen rettet inn mot en vurderingspraksis som en kan forstå som vurdering for læring. I forskrift til opplæringslova (2010) §3-11, første avsnitt uttrykkes det slik; «*Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten øker kompetansen sin i fag*». Elevenes videre rettigheter og prinsipper for opplæring etter Kunnskapsløftet er beskrevet i forskriftene til opplæringsloven og noen av de mest relevante paragrafene om individuell vurdering i videregående opplæring i min oppgave er:

I § 3-1. *Rett til vurdering*, finner en at målet med opplæringen må være kjent for eleven og at eleven må ha kjennskap til hva som blir lagt vekt på ved vurdering av eleven sin kompetanse (Opplæringslova, 2010). I § 3-3 om *grunnlaget for vurdering* sier forskrifta at det er alle kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget, og at ingen mål er unntatt. Forskrifta pålegger både lærer og elever plikt til å bidra til å skaffe et grunnlag for vurdering (Ibid). I § 3-2. *Formålet med vurdering*, sier forskrifta at formålet med vurdering er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven ved avsluttet opplæring i faget. Vurderingen skal gi gode tilbakemeldinger og veiledninger til eleven underveis som en del av læreprosessen (Ibid). Læreren skal begrunne informasjon om kompetansen for å bidra til faglig utvikling. Veiledningen skal inneholde tilbakemeldinger om hva de mestrer og hva de må arbeide mer med. I forskrifta er det ikke fastsatt noe fast system for underveisvurdering, men i § 3 -12 om egenrevisering, er det et krav om elevmedvirkning i vurderingen. Dette skal være en del av underveisvurderingen og uten elevmedvirkning følges ikke forskrifta. Egenreviseringen innebærer at elevene skal være involvert i å vurdere eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling som en del av læreprosessen (Ibid). I forskrift til opplæringsloven lyder paragraf § 3-17 om sluttvurdering i fag som følger: «*Sluttvurdering skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringa i fag i læreplanverket...*» (Ibid).

2.4.1 Formell og uformell vurdering

I vurderingssammenheng kan vi grovt sett skille mellom formell og uformell vurdering (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.198). Et annet uttrykk for uformell vurdering, er

vurdering for læring, som er vurdering underveis i opplæringen (Engh, 2011, s.32). Den uformelle vurderingen av elevene kan gjennomsyre ethvert pedagogisk arbeid, bestående av kommentarer, oppmuntringer, spørsmål, veiledning og vurdering knyttet til elevens hverdagslige arbeid på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 205). Skal vurderingen bidra til å styre elevenes attribusjon i retning innsats og strategi, må den vise at elevene har framgang, og at innstas nytter. Dette kan oppnås når kriteriet for vurderingen har sitt utgangspunkt i individuelle mål, som er tilpasset den enkelte elev (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.203). Vurdering vil i denne oppgaven være en form for kommunikasjon som blir trukket parallellt til, og som er beslektet med en rekke lignende termer som instruksjon, rådgivning, coaching, feedback og ikke minst veiledning (Ronglan, 2008). Med veiledning mener jeg idrettslærer-elev dialogen som omfatter en eller flere elever og som foregår i tilknytning til den praktiske eller teoretiske aktiviteten (Rongland, 2008, s.147).

I det samme en lærer rettleder eller korrigerer en elev som for eksempel skal skyte et vristspark i fotball, vil det kanskje ligge en vurdering til grunn. Hva læreren velger å si til eleven, hvilke råd, tyn eller skryt han gir, er et resultat av en vurdering. Disse uformelle vurderingshandlingene er mer eller mindre intuitive og refleksive hos læreren, og vil kunne forstås som mer indre strukturerte og systematiske enn de formelle vurderingene som gjøres ved de formelle metodene (Vinge, 2012). De karakteriseres ofte ved skriftliggjøring og at det i forkant av vurderingen har foregått et arbeid. Standardiserte fysiske tester, egenvurdering eller en innlevering av treningsdagbok kan være former for formell vurdering i toppidrettsfaget. Disse to ulike metodene er alle viktige i kunnskapsinnhenting, og hvilken man bruker varierer ut fra hensikten med vurderingen (Imsen, 2006).

2.4.2 Vurdering av, for og som læring

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for underveisvurdering som vil bli viet størst oppmerksomhet ut i fra oppgavens formål, i form av vurdering for og som læring, samt klargjøre disse begrepene og vise hva som skiller de fra sluttvurdering, vurdering av læring (Dobson, Eggen og Smith, 2011). Den nyere inndelingen i vurdering av læring og vurdering for læring viser til klarere sammenheng mellom vurdering og læringsaspektet, og samtidig åpner denne inndelingen for en mer demokratisk deltakelse

for eleven. Olga Dysthe (2008) sier at det er vanlig å sette vurdering for læring og vurdering av læring opp mot hverandre som med formativ og summativ vurdering, men han understreker at det handler om intensjonen bak vurderingen, og ikke om to ulike former for vurdering.

Vurdering av læring innebærer i følge Dobson, Eggen og Smith (2011) at det sjeldent er en elevmedvirkningskomponent i vurderingen, den foregår ved bestemte tidspunkter som ofte er fastsatt lang tid i forveien, bruker karakter eller procenter, relatert til kriterier og standarder som er kontekstuavhengig og er pålitelig i forhold til nasjonale og internasjonale sammenligninger. Vurdering av læring er i sterkere grad knyttet til evaluering, der Dysthe (2008) blant annet skriver: «*Vurdering av læring har som formål å gi en karakter eller en score og å rangere eller kvalifisere*» (Dysthe, 2008, s. 17).

Vurdering for læring, formativ vurdering og undervisningsvurdering er begrep som er knyttet nære relasjoner. Formativ vurdering og vurdering for læring er beslektede begreper som tidvis brukes om hverandre, også i denne studien (Engh, 2011, Utdanningsdirektoratet, 2010a). Vurdering for læring vil i denne studien bli anvendt hyppigst fordi begrepet preger den norske vurderingsdiskursen i større grad enn formativ vurdering. Den betydningsfulle forskjellen mellom vurdering for læring og vurdering av læring er at vurdering for læring ligger implementert i selve undervisningen. Etter læringssynet, som er grunnlaget for Kunnskapsløftet (Kunnskapsløftet, 2006) er det et hovedmål at vurdering skal fremme læring. Hovedessensen i den forskningslitteraturen som omtales som: «*Assessment for learning*» og på norsk: «*Vurdering for læring*» er at det skal skje faglige vurderinger og tilbakemeldinger på en måte som fremmer elevene sin læring (Black & Wiliam, 1998); Sadler, 1989; Hattie og Timperley, 2007; 2009, Hopfenbeck; 2014). Vurderingen finner sted mens eleven er i læringsprosessen og skal fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Slemmen, 2010; Dysthe, 2008). Vurdering for læring er en måte der vurderingen blir en integrert del av undervisningen og kjernen i læringsaktivitetene, og ikke et tillegg til det en gjør (Dobson & Engh, 2010, s.38).

Grunntanken bak vurdering for læring er at undervisningen ikke skal gjennomføres med

en bolk med vurdering, men tradisjonell undervisning og vurdering skal settes sammen til en mer eller mindre kontinuerlig, sømløs undervisvurdering (Dobson, 2011, s.7). Noe av kjernen i denne oppgaven er basert på grunnlagsdokumentet for satsningen *''Vurdering for Læring 2011-2014''* (Utdanningsdirektoratet, 2011) som med sin egen nettside viser til ressurser og ideer til hvordan vurdering for læring kan praktiseres. Disse ideene og ressursene ble også brukt som bakteppe for mye av spørsmålene utarbeidet i intervjuguiden. Skolene har stor lokal frihet til å utforme og gi innhold til satsningen på lokalt nivå ut fra de rammene som Utdanningsdirektoratet fører. I følge grunnlagsdokumentet skal arbeidet ta utgangspunkt i *''Fire prinsipper for god undervisvurdering''* som også er nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Black & Wiliam (1998) sin artikkel; *Inside the black box: «Raising the standards through classroom assessment»* er en ofte sitert vurderingsartikkelen. I de fire prinsippene for god undervisvurdering og i forskrift til opplæringsloven, som de omtaler som god formativ vurdering kan en finne flere fellestrekk ved Black & Wiliam (1998) sin forskning på formativ vurdering. I lovverket etter endring og revidering i 2007 og 2009 finner en at undervisvurdering og egenvurdering er to nye begrep som i større grad har blitt integrert i forskrift til opplæringslova (Vinge, 2014, s. 25-26). Utdanningsdirektoratet (2014b) fremhever de fire prinsippene som fundamentet i vurderingsarbeidet underveis i læreprosessen. Flere norske og internasjonale studier viser at elevers forutsetninger for å lære styrkes dersom eleven:

- *forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem*
 - *får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen*
 - *får råd om hvordan de kan forbedre seg*
 - *er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling''*
- (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Vurdering for læring innebærer at det er sammenheng mellom de 4 prinsippene i sitatet over (Ibid). For at eleven skal kunne vurdere eget arbeid må eleven kjenne til hvilke mål og kriterier en vurderes etter. Eleven må forstå hvordan arbeidsoppgavene henger sammen med målene og kriteriene, og de må se hvordan de kortsiktige og spesifikke målene henger sammen med mer langsiktige kompetansemål (Ibid).

Vurdering som læring er i denne sammenhengen et sentralt begrep, som finnes i den

internasjonale debatten. Sadler trekker fram peer-assessment som sentralt i prosessen med å forbedre faglig produksjon, som på norsk blir kalt både *kameratvurdering* (Slemmen, 2010, s.134) og *hverandrevurdering* (Engh, 2011, s.115) om begrepet. Det dreier seg om å utvikle elevens kompetanse, slik at de kan vurdere sin egen og medelevers læring. På norsk vil vi nok kalle disse henholdsvis elevmedvirkning, kameratvurdering og hverandre vurdering, og dermed kan man kategoriserer vurdering som læring som en del av vurdering for læring (Dobson, Eggen & Smith). Poenget med vurdering som læring er at det legger vekt på elevens egne vurderingskompetanse, og det kan og bør antakelig omfatte innsikt i bruk av flere vurderingsformer.

Det er viktig å presisere at vurderingsmetodene nevnt over kan kombineres, men at hovedformålet uansett hva man velger skal være å fremme læring underveis (Imsen, 2006).

2.4.3 Læringsfremmende tilbakemeldinger

De fleste tilbakemeldingene i toppidrettsfaget vil være muntlige og i påhør for resten av gruppa. Samtidig kan det gis skriftlige tilbakemeldinger eller muntlige tilbakemeldinger i form av en samtale. For å kunne gjennomføre god underveisvurdering og vurdering for læring er lærernes tilbakemeldingskultur et sentralt punkt. En forutsetning for å kunne gi gode tilbakemeldinger er at læreren har kjennskap til elevens kompetanse slik den fremstår der og da, og i tillegg kan konkretisere hva eleven bør gjøre for å komme nærmere læringsmålet. Dobson & Engh (2010) presiserer at hvis tilbakemeldinger inneholder karakter, vil kun karakter bli husket i ettertid av elevene, og ikke den delen av tilbakemeldingen som var vurdering for læring. I Roald Jensen sin rapport om læring og vurdering fra 2008 skriver han at all underveisvurdering i prinsippet skal handle om at læreren gir konstruktive tilbakemeldinger på hvordan elevene skal arbeide for å nå læringsmålene. Hvis ikke dette prinsippet blir ivaretatt vil ikke tilbakemeldingene ha noe lærende funksjon. De newzealandske forskerne John Hattie og Helen Timperley har i sin metastudie fra 2007 «*The Power of Feedback*» sammenfattet resultatene fra en rekke studier av tilbakemeldingers læringsfremmende effekt. Hattie og Timperley (2007) bemerker at feedback (tilbakemeldinger) består av ulike faser der informasjonen ikke bare må rettes mot fortiden, men også nåtiden og fremtiden. Hattie og Timperley bruker begrepene «*Feed up, Feed back and Feed forward*» om de forskjellige fasene

som må inngå i tilbakemeldinger (Hattie og Timperley, 2007). Hattie og Timperley hevder at tilbakemeldingene må tilby informasjon om: 1. Hvor skal jeg? 2. Hvor er jeg? 3. Hva er neste steg for å komme videre? (Hattie & Timperley 2007, s.86, egen oversettelse)

For at tilbakemeldingene skal være læringsfremmende hevder Hattie og Timperley (2007) at tilbakemeldingene bør være sentrert rundt disse spørsmålene og være av en slik karakter at de kan tette gapet mellom de eleven har lært og hvor han eller hun skal videre. Feed up – hvor skal jeg, som i min oppgave vil si at læreren gir tilbakemelding på hva som faktisk er mål og kriterier i opplæringen (Hattie og Timperley, 2007, s.88). Feed back – hvor er jeg, som i oppgaven handler om hvordan eleven står i forholdet til målet og hva eleven har prestert til nå (Hattie og Timperley, 2007, s.89). Feed forward – hva er neste steg or å komme videre, som i oppgaven dreier seg om hva eleven trenger å gjøre for å komme seg videre for å nå målet konkret (Hattie og Timperley, 2007, s.90). Disse tre nøkkelspørsmål, fungerer på fire tilbakemeldingsnivået (Hattie og Timperley, 2007, s.86).

Tilbakemeldingene kan i følge Hattie & Timperley (2007) gjennomføres på fire nivå, oppgave-, prosess-, selvregulerings eller personnivå. På oppgave eller produktnivå handler det om oppgaven er blitt forstått og praktisert rett. Tilbakemelding på prosessnivå er rettet mot arbeider underveis med å forstå og praktisere oppgaven og hvilke strategier eleven benyttet seg av for å fullføre oppgaven, og hva som var hensiktsmessig for prosessen. Det tredje nivået handler om hvordan eleven evaluerer og regulerer sin egen læring gjennom tilbakemelding fra lærer (Hattie og Timperley, 2007, s.93). De siste nivået er en stor del av tilbakemeldingskulturen (Hattie og Timperley, 2007, s.96) og ofte innebærer den ros som ikke forklarer hvorfor prestasjonen var bra, som kan virke demotiverende hvis den innebærer for mye høylytt ros. Hvis rosen er forankret i noe verdifullt og eleven lettere kan forstå hvorfor læreren synes eleven er dyktig, fungerer den positivt på selve læringsprosessen (Hattie og Timperley, 2007, s.96-97).

Black & William (1998) understreker at tilbakemeldinger må være på kvaliteten på arbeidet til elevene, og med råd om hva de må gjøre for å bli bedre. Alle elevene er forskjellige, og trenger derfor tilbakemeldinger ut i fra ferdighetsnivået de er på og hvor

de er i læringsprosessen (Hattie & Yates, 2014). At tilbakemeldinger forbedrer læring har blitt vist gjennom en rekke studier (Hattie og Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). I denne sammenhengen er tilbakemeldingen slik Skaalvik og Skaalvik diskuterer sentralt, der de forteller om vurderingens veiledningsfunksjon, som i bunn og grunn handler om å opprettholde en tydelig og trygg dialog mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.-203-204). Imsen (2006) mener veiledningsfunksjonen er vurderingens hovedfunksjon. Hun forklarer dette ved å si at all læringsteori legger til grunn at hvis det skal skje læring hos eleven, må eleven få en form for tilbakemelding. Tilbakemeldingen skal fungere motiverende og lærerens vurdering skjer både under selve læringsprosessen (prosessvurdering) og etter at det ferdige produktet foreligger (produktvurdering) (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.197).

For at tilbakemeldingene skal være effektive er de fire forskerne Hattie & Timperley (2007), Black & Wiliam (1998) enige om at den må inneholde informasjon om framtiden og hvordan en kan nå et mål. Vurdering for læring, som undervisningsvurdering kjennetegnes ved at en ser fremover; vurderingen skal brukes til å bestemme neste trinn i undervisning og utviklingsforløpet til eleven. På norsk språket har vi valgt å kalle denne type tilbakemelding for framovermelding. Mens de newzealandske forskerne John Hattie og Helen Timperley skriver:

''This feedforward question can have som of the most powerful impacts on learning''
(Hattie & Timeperley, 2007, s.90).

Tilbakemeldingen bør ha en form som virker motiverende på eleven og gir de troen på mestring slik at eleven arbeider videre mot målet sitt (Engh, 2011, Utdanningsdirektoratet 2014b. I følge Engh (2011) brukes begrepet framovermeldinger for å tydeliggjøre læringsmål og hva elevene bør gjøre for å nå dem.

2.4.4 Elevmedvirkning og egenvurdering

Elevmedvirkning handler om at elevene skal få delta i beslutninger som gjelder deres egen og gruppens læring (Slemmen, 2011). *I St. Meld. 22 (2010-2011) står det at:*
«Elevene på sin side skal ha kunnskap om sin egen kompetanse og sitt læringsbehov, slik at de kan være med på å legge opp videre læringsprosess». Kunnskapsløftet

fokuserer på elevmedvirkning, og det har fått et eget kapittel i læreplanen. Professor i pedagogikk John Hattie hevder at det fordrer dyktige lærekrefter for å kunne integrere faglige tilbakemeldinger slik at eleven kan foreta en aktiv involvering i eget arbeid, vise alle elevene at de kan se deres eget læringsperspektiv, slik at de kan eventuelt justere sine læringsstrategier underveis selv (Hattie, 2003). Dobson (2010) sier at læringsutbyttet er størst når eleven selv tar aktivt del i vurderingen, og han tilføyer at ved å la elevene vurdere hverandre får de mulighet til å øve seg i rollen som den som vurderer. Black & Wiliam (1998) framhever at eleven sin egenvurdering er viktig i læringsprosessen, der de presiserer at eleven skal tas med i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. Black & Wiliam (1998) er også opptatt av at elevene får opplæring i egenvurdering. Det vil føre til at elevene blir mindre avhengig av læreren fordi de klarer å overvåke sin egen utvikling. Sadler (1989) uttrykker at læreren må hjelpe elevene til å utvikle kompetanse innenfor selvregulering og det å evaluere seg selv. Men, selvregulering er ikke noe som oppstår av seg selv. Det krever ferdigheter som elevene trenger støtte for å utvikle – det må læres (Hopfenbech, 2011, s.26). Hopfenbeck henviser til Pintrich (2002); «*Det å planlegge, gjennomføre og overvåke egen læring, og vurdere selv i hvilken grad man må endre noe for å nå målet sitt, er sentralt innenfor det man kaller selvregulering*». (Hopfenbech, 2011, s.26). I denne sammenhengen bør lærerne stimulere elever til sosial og kreativ atferd og selvstyrte læringsformer. Utdanningsdirektoratet (2014) presiserer at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved å vurdere eget arbeid og utvikling. Dette er det siste av de fire prinsippene for god vurdering underveis i læreprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2011a s.3). Eleven sin rett til egenvurdering er samtidig forankret i Forskrift til opplæringslova § 3-12 og den skal være en del av underveisvurderingen. Grunnlagsdokumentet uttrykker det videre slik; «*involvering av elever i vurderings- og læringsarbeidet er helt sentralt i arbeidet med vurdering for læring*». (Utdanningsdirektoratet, 2011a s. 3). Elevinvolvering står sentralt i alle ledd i underveisvurderingen. Hvis elevene får være aktive i sin egen utviklingsprosess øker motivasjonen og de får et bevisst forhold til læringsprosessen. Når elevene lærer å vurdere eget arbeid på bakgrunn av gitte vurderingskriterium, vil de kunne se i hvor stor grad de har nådd målet med sitt arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Rapporten: «*Vurdering under Kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*» er en delrapport som viser at lærerens vurderingspraksis, hovedsakelig underveisvurdering har endret seg etter innføring av LK06 (Hodgson et al. 2010). Rapporten oppsummerer

at mål for undervisningen og tilbakemeldinger på det arbeidet elevene har gjort er en del av lærerens vurderingspraksis. Elevdeltakelse i form av egenvurdering blir sett på som positivt, men «medbestemmelse» i form av at elevene får bestemme vurderingskriterier er mindre utbredt (Hodgson et al. 2010).

2.4.5 Målrelatert, individrelatert og grupperelatert vurdering

I artikkelen *Innside the Black box: raising standards through classroom assessment* av Black og William (1998) anerkjennes det hvor viktig det er at læringsmålene hele tiden skal være i fokus og at elevene derfor må få vite og forstå kompetansemålene. Black & William (2001) skriver at når vi jobber med vurdering for læring kan en bare nå et mål hvis de forstår målet og vet hva de skal gjøre for å nå det. Elevene må deretter vite hvordan man ser kvalitet på måloppnåelse og de må være med på å diskutere hvilke aktiviteter som best kan involvere dem fram mot målet (Black & William, 1998). I likhet med vurdering i andre fag, skal vurdering i toppidrett være målrelatert. Dette innebærer at vurderingen skal være et mål på hvor langt man er kommet i forhold til det som er beskrevet som kompetansemål for toppidrettsfaget i LK06 under de tre hovedområdene for faget (Engh m.fl 2007). Vurdering av elever skal først og fremst være til hjelp og inspirasjon for elevene for nå de målene som er satt opp i den nasjonale læreplanen og som er konkretisert i lokale læreplaner (By et al. 2010).

Kompetansemålene som ble utarbeidet med Kunnskapsløftet fikk tydeligere mål enn tidligere, som forklarte mer konkret hva eleven skulle oppnå. Dette gjør at læreplanen har en mer målrelatert vurderingssystem, hvor det er selve målet og elevens oppfyllelse av dette som skal vurderes (Imsen, 2006). Hvordan eleven mottar vurdering, henger i stor grad sammen med elevens motivasjon for å lære, noe som tilsier at lærerens støtte og fokus på stadig nye mål har en avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte.

Inger Åshild By (2010, s.7) skriver at kontinuerlig veiledning og vurdering er en naturlig og viktig del i læringsprosessen og for å vurdere hvordan målene som er tilpasset under hovedområdene skal nås, snakker man om kjennetegn på måloppnåelse som beskriver kvaliteten på det eleven faktisk mestrer: «*En forutsetning for å kunne vurdere elevens grad av måloppnåelse er at det utvikles presise kjennetegn som beskriver mestring på flere kompetansenivåer innen forskjellige fag og på ulike trinn i opplæringen*» (Thronsen et al., 2009, s. 19).

Internasjonal forskning viser at elevene sitt læringsutbytte blir større dersom de har tydelige og spesifikke mål for hva de skal lære (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998; Hattie og Timperley 2007). Som nevnt tidligere har dette sammenheng med satsningen på vurdering for læring, der det har vært et økt fokus på utarbeidelsen av kjennetegn på måloppnåelse (Bedre Vurderingspraksis, 2011). Kjennetegn på måloppnåelse er en beskrivelse av kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Disse kjennetegnene er ofte inndelt i betegnelsene, lav, middels og høy grad av måloppnåelse, eller enkel, grunnleggende og høy kompetanse – slik at fokuset på målrelatert vurdering blir tydeliggjort (Dale, 2008). Verken kompetansemålene eller delmålene sier noe om kvaliteten på opplæringen i faget, men kun hva det er forventet at elevene skal mestre (By et al, 2010). I tillegg til å fungere som en faglig veiviser for lærer og elev, skal kjennetegnene bidra til å skape et tolkningsfellesskap. Selv om det ikke har vært satset på å konkretisere kjennetegn på måloppnåelse i toppidrettsfaget fra departementet sin side, har By (2010) utviklet kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøvingfaget. By m.fl. har utviklet et hefte som har overføringsverdi til toppidrettsfaget som kan være til hjelp for hver enkelt skole når de skal lage sine lokale kjennetegn. Eggesvik og Johansen (2012) skriver i sin masteroppgave at dett heftet vil kunne øke den felles forståelsen for hvordan god vurderingspraksis skal utøves. Dette på bakgrunn av heftet inneholder flere gode praktiske eksempler i forhold til hvordan man skal lage kriterier for de ulike kompetansemålene i tråd med Kunnskapsløftet. (Eggesvik og Johansen, 2012, s.72).

Individrelatert vurdering innebærer at det er individet selv som er kvalitetsstandardens elevens arbeid vurderes mot, og det er de individuelle forutsetningene som danner utgangspunktet for vurderingen (Eng et al., 2007). En grupperelatert innebærer medelevers prestasjoner i kvalitetsstandardens, der det er andre elvers prestasjoner som danner vurderingsgrunnlaget (Engh et al., 2007). Gjennom å skape en slik felles plattform for tolkning og beskrivelse av kompetanse i f.eks. toppidrettsfaget som i den målrelaterte vurderingen, er målet å skape en rettfærdig og læringsdrevet vurdering. Når eleven har en oppfatning av målet en arbeider mot, kan eleven og være med på å vurdere hva som skal til for å nå målet (Black & Wiliam, 1998). I følge Sadler (1989) vil elevene som er med i prosessen med å utvikle et ”fokuspunkt” og kriterium, føre til at elevene får et eierskap til målet og det vil spille en viktig rolle i selvreguleringen av egen innsats

2.4.6 Vurdering i toppidrettsfaget

I læreplanen finner man retningslinjer for sluttvurdering. For elever på Vg1, Vg2, og Vg3 idrettsfaglig studieretning skal elevene ha standpunktvurdering i programfaget toppidrett. Det er kun standpunkt karakteren etter Vg3 som skal stå på vitnemålet når opplæring er fullført. Elevene kan trekkes ut til en muntlig-praktisk eksamen på toppidrett 1, 2 og 3 og eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Til slutt i planen henviser den til forskrift til opplæringsloven som gir nærmere retningslinjer som gjelder for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Vurdering i toppidrettsfaget kan sees i sammenheng med den lokale skolekulturen, tolkning av læreplanen, toppidrettskulturen, idrettslærerne kompetanse og bakgrunn, samt elevenes forutsetninger og interesser. Lærerens bakgrunn med mer, kan være av betydning for hvordan lærerens kunnskapssyn er og hvordan en tolker læreplaner, kompetansemål, undervisningsvurdering og karakterkriteirer i forhold til vurdering. Vurderingen skal også balanseres mot formålet med faget fra Utdanningsdirektoratets side, derfor er det sentralt å belyse informantenes syn på hensikten med faget i dennes studien. Jeg har nå presentert ulike vurderingsbegreper over som anvendes i studien. Gjennomgangen av disse begrepene har resultert i nøkkelbegrepet «Vurderingspraksisen». Som ikke blir lettere når det ikke er noen klare retningslinjer for hvordan man skal vurdere elever i den fagspesifikke læreplanen for toppidrettsfaget i Kunnskapsløftet. Hittil har vurderingen i oppgaven blitt kontekstualisert som en integrert del av læringsprosessen der læreren gjennom å tilrettelegge for innhold i faget, og i direkte samhandling med elevene, søker å avdekke hvilke elementer eleven behersker, eventuelt ikke behersker, for å videre kunne gi den nødvendige veiledningen for å bringe læreprosessen videre (Hodgson et al. 2010, s.33). Vi jobber først og fremst med læring, og vurdering er først og fremst et virkemiddel for å fremme læring. Hva slags tanker man har om læring, avhenger av det synet på læring og det kunnskapssynet som man har, og dette er også med på å forme hva som velges som riktig og viktige vurderingspraksiser. Med en sosiokulturell læringstilnærming er læring kollektivt forankret og skjer i det sosiale fellesskapet og kulturen eleven befinner seg i (Vygotsky, 2001). Denne sosiokulturelle tilnærmingen sammenfaller best med mitt syn på læring i denne oppgaven og vil bli utdypet videre i neste kapittel.

2.5 Sosiokulturell læringsteori – relasjon mellom lærer og elev

Skaalvik og Skaalvik (2013, s.70) henviser til Greeno, Collins og Resnick (1996) som peker på at det sosiokulturelle perspektivet endrer oppfatningen av hvordan vurderingen i skolen bør gjennomføres. Den tradisjonelle formelle vurderingen i skolen består av prøver hvor elevenes kunnskaper og ferdigheter testes individuelt. Det som testes er med andre ord sluttproduktet av læringen, slik at elevene kan demonstrere det når de arbeider alene. Det blir en vurdering av, som i sterkere grad er knyttet til evaluering, slik jeg har definert det ovenfor. Dysthe (2008) skriver: «*vurdering av læring har som formål å gi en karakter eller en score og å rangere eller kvalifisere*» (Dysthe, 2008, s. 17). Læring i den sosiokulturelle teorien legger større vekt på elevenes aktivitet og på dialogen mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Det er en sosial prosess hvor kunnskap konstrueres gjennom praktiske aktiviteter der flere samhandler, som i vurdering for læring pedagogikken som har blitt beskrevet over. Dialogen mellom lærer og elev er sentral i vurderingspraksisen, og kvaliteten av relasjonen mellom lærer og elev, og elev og elev seg imellom vil være avgjørende for læringsprosessen, motivasjon og læringsutbytte hos eleven (Smith, 2009). I sosiokulturell læringsteori vektlegges læring i et sosialt samspill, i et felles kommunikasjonsrom. Sosiokulturelle læringsteorier legger til grunn for et syn som via pedagogen Lev Vygotsky (1896-1934), understreker viktigheten av å lære i en sosial og kulturell kontekst der språket er i sentrum. Summen av disse faktorene avgjør hvor langt vi kan komme. Den sosiale samhandlingen får betydning for elevens utvikling, læring og motivasjon, som gjør at vi kan komme lengre enn på egen hånd (Vygotsky, 2001).

2.5.1 Den proksimale utviklingssonen

Vygotsky (1978) introduserte den *proksimale utviklingszone* der lærer og elev i samarbeidet om lærestoffet kan frigjøre elevens maksimale læringsutbytte (Vygotsky, 2001). Læreren må vite elevens utviklingsnivå, slik at undervisningen blir tilpasset dette nivået (ibid). Gloppen et al. (2014, s.19) nevner i sin rapport «*Feedback, medvirkning og motivasjon*» at læreren kan fungere som en stillasbygger, som en tydelig veileder som tilpasser opplæringen ut i fra elevenes ståsted. Læreren kan gi tips og råd, stiller spørsmål og reflekterer sammen med eleven underveis i opplæringen. Man kan skille mellom det eleven kan gjøre uten hjelp (oppnådd kompetanse), det han eller hun kan

gjøre det med adekvat støtte og veiledning (den proksimale utviklingssone), og det eleven enda ikke har forutsetning for å gjøre (fremtidig kompetanse) (Vygotsky, 2001).

Den proksimale utviklingssonen definerer det nivået som undervisningen i øyeblikket konsentreres om, der eleven får den nødvendige veiledningen til å komme det ekstra steget videre fra der eleven ville vært uten støtten. Betydningen av å konsentrere undervisningen om den proksimale utviklingssonen illustrerer Vygotsky (2001) ved å peke på at eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egenhånd. For elever i denne studien, på videregående trinn, vil elevfelleskapet også kunne utgjøre en viktig ressurs, som tidligere er forklart under vurdering som læring i kameratvurderingen (Slemmen, 2010). Prinsippet er at det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han eller hun gjøre alene i morgen. Når de gjelder valget av oppgaver, innhold og vanskegrad, kan vi derfor se på den proksimale utviklingssonen som et alternativt måte å beskrive tilpasset opplæring på (Vurdering for læring i denne studien). Vurdering for læring blir da en undervisning som er konsentrert om den enkeltes elevs proksimale utviklingssone, og som derfor bidrar til at eleven videreutvikler ferdigheter og kunnskap, og er i utvikling. Dette forutsetter at læreren faktisk kjenner elevens utviklingsnivå, dvs. vet hva eleven kan makte på egen hånd og samtidig kan vurdere elevens potensielle utviklingsnivå, dvs. det eleven kan makte med støtte fra læreren eller andre i miljøer (Hodgson et al. 2010, s.31). Det kan tenkes at i en klasse hvor elevene ikke opplever å få veiledning eller støtte, så vil ikke vurderingspraksisen oppleves som særlig godt. Jeg argumenterer for at modellen til Vygotsky (2001) er relevant for prosjektets problemstilling, fordi den sier noe om hva som skal til for å mestre oppgaver, den knytter sammen læring og samhandling. s (2001) proksimale utviklingssone kan være et støttende verktøy i analysen av når elever opplever eller ikke opplever vurdering for læring, der den sier noe om hva som skal til for å mestre oppgaver der læring og samhandling med lærere eller medelever er sterkt delaktig i læringssituasjonen. Det sosiokulturelle perspektivet fokuserer mer på spørsmålet om i hvilke situasjoner læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for læring, som i denne studien blir belyst gjennom lærere- og elevers synspunkter og opplevelser av vurderingspraksisen – relatert til hensikten med faget. I denne sammenhengen er det sentralt at læreren aktivt må gå inn i prosessen for å vurdere elevenes nivå og behov, for å kunne tilrettelegge stillaset eleven har behov for, for å utnytte potensialet for læring i den proksimale utviklingssonen (Gloppen et al.

2014, s.19). Hodgson et al (2010) kom med en sluttrapport som viser «*Sammenhengen mellom undervisning og læring*» og rapporten har hovedfokus på hvordan læreren forstår, fortolker og omsetter Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06 i praksis. Rapporten viser utfordringer i ambisiøse kompetansemål, og at lærerne i stor grad samhandler muntlig med elevene i store deler av undervisningen, men at det er grunn til å stille spørsmål med kvaliteten på denne samhandlingen. Det at elevene selv kan kunne overvåke sin egen læringsprosess, med assistanse og oppfølgingen fra læreren vil være en gjennomgående tematikk i denne studien da både læreren og elevens stemme vil bli synliggjort.

3. Metode

Den kvalitative tilnærmingen ble valgt for å på best mulig måte belyse problemstillingen. Bakgrunnen for dette valget ligger i problemstillingens karakter og åpenhet og fleksibilitet ved bruk av kvalitativ metode. Formålet med et kvalitativt intervju er å få fyldig informasjon om hvordan informantene i studien oppleve sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaene som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s.95).

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Med bakgrunn i redegjørelsene over valgte jeg et kvalitativt intervju for å få en nær tilgang til menneskers synspunkter hvor jeg retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i studien (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å belyse hvordan idrettslærerne tenker i og rundt planlegging av sin undervisning- og vurderingspraksis, og hvordan de gjennomfører denne praksisen. Samtidig ønsket jeg gjennom intervjuet å høre om og belyse den opplevde praksisen fra elevenes sitt ståsted.

I denne sammenhengen ble det semistrukturerte intervjuet benyttet som ramme for min intervjuguide. Bakgrunnen for valget er at jeg hadde flere tema som jeg ønsket å få belyst, men jeg ville samtidig høre informantenes fortellinger om andre relevante temaer. Denne metoden kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd, men der intervjuguidens fleksibilitet åpner opp samtalen som kan gi grunnlag for å følge opp interessante temaer som informanten bringer opp underveis (Thagaard, 2013). Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Med Kvales utsagn; «Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem med dem?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.19) som utgangspunkt kan ikke forskingen fortrinnsvis fokusere på den enkeltes livsverden, men på interaksjonen og meningsproduksjonen som oppstår på bakgrunn av interaksjonen mellom deltakerne og omgivelsene. Disse perspektivene fremhever betydningen av at forskeren gjør rede for sin involvering i forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

3.2 Forskerens samfunnsvitenskapelige tilnærming og forforståelse

Thagaard (2013, s.41) skriver at: «*Hermeneutikken representerer en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass*». I denne sammenhengen er målet å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013). Tolkningen av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer på den mening teksten formidler (Thagaard, 2013, s.41). Samspillet mellom forforståelse og forståelse og mellom helhet og del, er en del av den såkalte hermeneutiske sirkel. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng av det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2013). I denne sammenhengen vurderer jeg utsagn fra intervjuene i studien opp i mot temaene som er sentrale slik at utsagnene til hver enkelt deltaker eller situasjon settes inn i den sammenhengen som utsagnet er en del av (Thagaard, 2013). Fortolkningen bygger på de direkte uttalelsene som lærerne og elevene kommer med, som i samspill med min forforståelse og teori på feltet videreutvikles (Thagaard, 2013).

Inn i denne studien tok jeg med inntrykk av toppidrettsfaget og vurderingspraksis som har blitt dannet gjennom mine år som elev på toppidrett fotball, samt erfaringer som fotballtrener, student og lærer. Et viktig element ved forståelse er at den er påvirket av forforståelse, såkalte for-dommer og at enhver tekst får sin mening fra en kontekst. Forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring. På bakgrunn av hva jeg har beskrevet, har jeg i mitt prosjekt valgt et hermeneutisk utgangspunkt. Bevisstheten om at jeg kommer med min egen forforståelse til forskningsarbeidet, minner meg om at de svarene jeg finner er farget av mitt «*filter*». Gjennom min utdanning, erfaring og jobb som lærer og trener vil jeg kunne iscenesette informantenes fortellinger og gjennom det danne meg en indre forestilling om de praktiske synspunktene og perspektivene informantene uttrykker (Vinge, 2014, s.127). I masterprosjektet betyr det at min innfallsvinkel, relasjon med informantene, mine egne erfaringer, kunnskap og min forforståelse får innvirkning på informantenes fortellinger som uttrykkes kvalitativt med ord i denne studien.

3.3 Utvalg

I utvelgelsen av mine informanter benyttet jeg et strategisk utvalg, som baserer seg på å velge informanter som jeg anså å sitte med mest relevant informasjon om temaene (Thagaard, 2013). Etter at masterprosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) tidlig august 2015 (se vedlegg. 4) startet arbeidet med å få tak i deltagerne til prosjektet siden jeg allerede var godt i gang med intervjuguidene. Utvalgsprosessen startet med at jeg henvendte meg seks skoler ved at jeg sendte en formell henvendelse via mail til skolens ledelse, informerte om prosjektet og fikk navn og mail til avdelingslederne for idrettsfagsseksjonen. Videre kontaktet jeg avdelingslederne, som fikk oversendt prosjektets informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg. 3). Deretter kommuniserte avdelingslederne med sine idrettslærere og hørte om noen hadde kapasitet og kunne tenke seg å være med i prosjektet. Det var en skole som umiddelbart ble med i prosjektet. Like etter datainnsamlingen var ferdig på denne fikk jeg tak i skole nummer to, og det var forholdsvis stor interesse fra de skolene jeg kontakt.

Kriterier for valg av skole var at det var to offentlig videregående skoler med idrettsfag og tilbud om det valgfri programfaget toppidrett med minimum fem undervisningstimer i uken. Videre skulle begge skolene ha toppidrett 1, 2 og 3 da jeg ønsket å intervju elever som hadde gått i toppidrett 1, 2 og nå gikk toppidrett 3. Begge skolene som ble valgt, var offentlige skoler uten noe formell samarbeidsavtale med klubb. På skole A hadde de en fast idrettslærer som fulgte klassen gjennom toppidrett 1, 2 og 3. På skole B delte to idrettslærere ansvaret for alle tre klassene i de praktiske øktene på «toppidrett fotball».

Kriterier for valg av lærerne i studien var at de var ansvarlig for fotballtilbudet ved de to skolene og grunnen til at jeg ønsket å intervju nettopp disse skyldes at disse bør ha best kjennskap til studietilbudet de presenterer for sine elever. På skole B var det to lærere som delte ansvaret for fotballøktene på skolen, og det var derfor naturlig at begge disse ble valgt. På skole A intervjuet jeg en av lærerne som hadde ansvar for Vg3 elevene, der jeg i tillegg intervjuet en lærer til som hadde Vg2 elever. Jeg valgte to lærere for å sikre informasjonsgrunnlaget og for å få en større bredde i datamaterialet.

Ønskede kriterier for valg av elever var at det var to elever fra hver av skolene fra Vg3 som hadde gått på programfaget toppidrett også i Vg1 og Vg2. I mitt prosjekt som blant annet handler om elevers synspunkter og opplevelser i toppidrettsfaget, samt vurderingspraksisen i faget har jeg lagt til grunn ønskede kriterier at elevene kunne gi reflekterte og rike beskrivelser av hendelser og tiltak over flere år skulle bli valgt av lærerne. Disse var i tillegg også gamle nok til å ta en avgjørelse på deltakelse i prosjektet selv. Ønskede kriterier for valg av elevene ble delvis valgt gjennom et strategisk utvalg, og delvis gjennom et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Ved at elevene måtte melde seg frivillig til å delta på intervjuundersøkelsen, ble det altså et spørsmål om tilgjengelighet først. Elevene ble valgt ut av lærerne ved de to skolene, hvor alle elevene gikk tredje året på idrettsdag. Det resulterte i 4 elever, 1 jente og 3 gutter, to fra hver skole, hvor alle elevene er i sitt 18 år. Blant de som meldte seg frivillig til å delta, samarbeidet jeg med idrettslærerne som var ansvarlige for Vg3 elevene for videre utvelgelse. De går alle på programfag toppidrett, der de har valgt sin spesialidrett «fotball». I og med at vurdering i toppidrettsfaget er et såpass individuelt anliggende følte jeg at antallet ikke ville nå et metningspunkt, men heller skride over hva som var tidsmessig gjennomførbart og hensikt med studien i første omgang. En utfordring med tilgjengelighetsutvalg er at de som er villige til å delta i studien, kan føle at de – i større grad enn det som er vanlig – mestrer sin livssituasjon, og at de derfor ikke har not i mot innsyn fra forskeren (Thagaard, 2013, s.63). Dette kan gi utvalget mitt en skjevhet som fører til at studien gir mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn om særlige konfliktfylte forhold (Thagaard, 2013).

Fire lærer og fire elever og valget om å intervju både lærere og elever er på bakgrunn av studiens problemstilling og fordi dette var målgruppa for oppgavens problemstilling. Når en studie av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomene vi studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort (Thagaard, 2013). Hensikten var at elevene skulle gi et bilde av hvordan de erfarer lærernes vurdering og tilbakemeldinger til dem, mens målet med å intervju lærerne å se i hvor stor grad man kunne finne samsvar mellom oppfatningen elevene ga, og den lærerne selv uttrykte.

3.4 Pilotintervju

Thagaard (2009) påpeker at det er hensiktsmessig å gjennomføre en pilotundersøkelse i forkant av selve prosjektet når det gjelder intervju. Siden intervjusituasjonen var veldig ny for meg, gjennomførte jeg i september to pilotintervju, både med lærer og elev. Læreren var en tidligere idrettslærer på «toppidrett fotball» og eleven en utøver i fotballmiljøet mitt.

På bakgrunn av intervjuene kom jeg fram til andre temaer og spørsmål som jeg opplevde som mer relevant for å belyse problemstillingen i studien ytterligere. Etter erfaringene fra pilotintervjuene ble intervjuguiden og intervjusituasjonene endret noe. Pilotintervjuene førte også til at jeg ble mer bevisst på utviklingen av tillit og troverdighet i løpet av intervjuet, som gir grunnlag for at intervjupersonen kan fortelle åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2013). Etter gjennomføringen tok jeg også bort flere av spørsmålene jeg så på som overflødige. Erfaringene fra pilotundersøkelsen var at mine spørsmål var litt for direkte og ledende, som inneholdt litt for spesifikke faglige begreper. Generelt var intervjuguiden omfattende, og dekket de temaene jeg ønsket å belyse, men pilotundersøkelsen gjorde at jeg ble kjent med nye områder, og førte til at jeg i ettertid stilte mer åpne spørsmål under studiens intervjuer i etterkant. Jeg brukte tid på å lage oppfølgingsspørsmål ved siden av intervjuguiden, spesielt til elevene fordi jeg antok etter pilotundersøkelsen å få mindre utfyllende svar på enkelte av temaene. Pilotintervjuene gjorde at jeg ble mer bevisst på det semistrukturerte intervjuet. Som forsker er jeg på den ene siden er tilnærmet nøytral formidler av spørsmål, og i andre situasjoner mer fremtredende gjennom en interaktiv prosess der informantene fikk utdypet temaer som de bringer opp (Thagaard, 2013).

3.5 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Jeg benyttet en intervjuguide som inneholdt en rekke temaer og spørsmål som skulle belyses der jeg først og fremst forsikret meg om at de spørsmålene jeg stilte, virkelig var åpne – i den forstand at de oppmuntret intervjupersonene til å fortelle (Thagaard, 2013), noe jeg fikk gode erfaringer fra pilotundersøkelsen. De temaene forskeren skal spørre om, er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge

for å få informasjon om tematikken som er fastlagt i utgangspunktet. Flexibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. Intervjuet var åpent i den grad at informanten kunne ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant. Alle informantene godkjente bruk av båndopptaker under intervjuene. Deretter fortsatte jeg intervjuet i henhold til intervjuguiden jeg hadde forberedt på forhånd.

Før intervjuguiden ble formet ferdig i slutten av september, hadde prosjektskissen som jeg leverte i slutten av mai 2015 vært viktig i utarbeidelsen av spørsmål. Her hadde jeg fra begynnelsen av februar 2015 allerede gjort meg bevisst på, og formet flere av studiens ideer. At jeg hadde lest meg grundig opp på relevant litteratur og teori og gjort meg kjent med toppidrettsfaget i læreplan med tanke på formålet, hovedområder og kompetansemål var viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden. Ved utarbeidelsen av guiden tok jeg utgangspunkt i denne litteraturen og noe av kjernen i intervjuguiden er basert på grunnlagsdokumentet for satsningen *''Vurdering for Læring 2011-2014''* (Utdanningsdirektoratet, 2011) som med sin egen nettside viser til ressurser og ideer til hvordan vurdering for læring kan praktiseres. Disse ideene og ressursene ble altså brukt som bakteppe for flere av spørsmålene utarbeidet i intervjuguiden.

Alle intervjuene ble gjennomført til avtalt tidspunkt og på avtalt sted. Det var viktig at intervjuene ble gjort på elevenes *''hjemmebane''* i et forsøk på å ufarliggjøre samtalen. Dette for å skape en tryggere og troverdig ramme for informantene, med en hensikt å gjøre det enklere å snakke om personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2010). Under intervjusituasjonen fortalte jeg informantene innledningsvis om bakgrunn for intervjuet, den aktuelle oppgaven, bruk av lydopptaker, min taushetsplikt, konfidensialiteten og anonymiteten deres og frivillig deltakelse. Jeg som intervjuer var bevisst på å ha en rolig framferd gjennom intervjuene, slik at informantene følte seg velkomne og trygge (Kvale & Brinkmann, 2009). I oppbyggingen av en intervjuguide er det i følge Thagaard (2009) en fordel å starte med nøytrale emner som det er lett å samtale om, for deretter å komme gradvis inn på mer emosjonelt ladete temaer og avslutte med nøytrale temaer. Dette på bakgrunn av at jeg var bevisst på å skape god kommunikasjon med informantene, der de tydelig ble informert om at ingen svar var riktige eller gale i innledningen. Videre under intervjuet startet jeg med å spørre om informantenes bakgrunn, utdanning og erfaringer fra idretten. For å få frem utvalgets opplevelser forsøkte jeg å stille mest mulig åpne spørsmål der jeg var bevisst på å være støttende og

vise engasjement, samtidig som jeg balansert med å være så passiv og lyttende som mulig. Etter hvert kunne jeg komme inn på de mer sentrale temaene. Jeg var særdeles godt kjent med intervjuguiden, og kunne i intervjuene være fleksibel i gjennomføringen ved å veksle på tema og variere spørsmål etter hvordan utviklingen i det enkelte intervjuet ble. Jeg opplevde at intervjuene bar preg av å være frie samtaler, der informantene tidvis argumenterte hvis de følte seg misforstått av meg som forsker, eller ønsket mer tid siden de ønsket å fullføre sitt resonnement. Dette er punkter som kan tyde på at de opplever de har en sterk posisjon i intervjuet (Thagaard, 2013) Samtlige av informantene virket å være komfortable med å fortelle om sine perspektiver og synspunkter om oppgavens tema, og noen av informantene uttrykte i etterkant av intervjuet at de synes vi snakket om flere spennende og viktige tema. Selve intervjuet ble tatt opp på lydopptaker. Totalt intervjuet jeg åtte informanter, fire lærer og fire elever og intervjuene varte i praksis mellom 35 til 45 minutter. Jeg var ferdig med åtte semi-strukturerte intervju i midten av oktober 2015.

3.6 Fremgangsmåte i analysen

Etter gjennomføringen av intervjuene startet en tidkrevende prosess med å transkribere datamaterialet fra muntlig til skriftlig form, slik at data ble mer tilgjengelig og håndterbart for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) består analysen av et intervju av fem trinn. Den starter med første trinn som er å lese igjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Dette gjorde jeg med alle intervjuene få dager etter intervjuene var gjennomført. Transkripsjonsprosessen foregikk manuelt ved at jeg omformet materialet fra lydopptakeren til skriftlig tekst. Jeg analyserte dataen ved å lese de ferdige transkripsjonene flere ganger, og for hver gang ble det tydeligere hvilke funn dataen kommuniserte.

I andre trinn skal man finne de naturlige ”meningsenhetene” slik de uttrykkes av intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2009, s.212). Under analysen forsøkte jeg etter beste evne å få fatt i hva informanten la i utsagnene. Under analysen av datamaterialet har jeg anvendt det som Kvale & Brinkmann (2009) kaller ”meningsfortetting”. Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt gjengis med få ord (Brinkmann & Kvale 2009). Irrelevante elementer

ble luket ut, og materialet ble sortert i forhold til mine forhåndsbestemte temaer. I min studie har jeg benyttet tegnsetting i det transkriberte materialet. Pauser er merket med: «...» og intonasjon og følelsesuttrykk kommer ikke frem i de transkriberte intervjuene.

I trinn nummer tre søker man å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og så klart som mulig. Forskeren vil her forsøke å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel slik forskeren fortolker denne, skriver Kvale & Brinkmann (2009). Etter transkripsjonen var utført startet jeg med å klassifisere de spørsmålene og svarene som handlet om samme tema i kategorier. I min analyse har denne "klassifiseringen" foregått ved å bruke en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013). Ved denne tilnærmingen kan en sammenfatte og gjøre sammenligninger av informasjon fra hvert tema, mellom informanter og med andre undersøkelser. Sammenligning av informasjon kan gi grunnlag for dypere forståelse. En inndeling av datamaterialet i kategorier, er grunnlaget for en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013).

I trinn nummer fire undersøker man meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål. Underveis under transkriberingen noterte jeg ned de mønster, likheter og ulikheter som etterhvert utkrystalliserte seg. I denne fasen foretok jeg en bevisst utvelgelse av meningsenhetene i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg etterstrebet her å fremstille data på en hensiktsmessig, slik at essensielle data ikke gikk tapt i prosessen. Resultatene blir gitt som fortellinger, beskrivelser og direkte sitat av lærerne og elevenes uttalelser og perspektiver i intervjuet. Når jeg forkortet meningsutsagnene til mine informanter til kortere formuleringer, var jeg opptatt av å bevare det dominerende temaet i den naturlige meningsenheten. Etter at dette var gjort ble enhetene kategorisert og sortert. Min fremgangsmåte for å systematisere og strukturere materialet var å starte med et tema, for eksempel "*hensikten med faget*" og så samle utsagn fra hver lærer og elev fra skolene hver for seg som kan knyttes til temaet. Samtidig var det mulig å se om utsagnene var uttrykk for felles synspunkter og oppfattelser, eller om lærerne og elevene var delt i synet på et tema. Et tema kan da ses i forhold til aktuell teori, litteratur og tidligere undersøkelser.

I det femte og siste trinnet i analyseverktøyet har jeg bindet sammen de viktigste temaene i teksten til et deskriptivt utsagn (Kvale og Brinkmann, 2009). Her har jeg valgt å presentere resultatene i samme del som diskusjonen. Kapittelet er delt inn i to hovedkapittel der kapittel 2 (vurderingspraksis) er delt inn i ulike delkapittel ut fra tema. Rekkefølgen på presentasjonene av dataene samsvarer ikke med rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden. Dette på grunnlag av å fremlegge drøftingen av data på en oversiktlig måte ovenfor leseren. Sammen med å løfte frem stemmene til lærerne og elevene på en levende måte, med utgangspunkt i min fortolkning av informantenes utsagn, ønsket jeg å få frem en større helhet i datamaterialet. Jeg har valgt å drøfte utsagnene fra skole A med to lærere og to elever, og skole B med to lærer og to elever sammen i dette kapittelet. Først drøftes de hver for seg, mens senere i kapittelet sammen avhengig av tema. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2013). I denne sammenheng vurderer jeg utsagn fra intervjuene i studien opp i mot temaene som er sentrale slik at utsagnene til hver enkelt deltaker eller situasjon settes inn i den sammenheng som utsagnet er en del av (Thagaard, 2013).

3.7 Etske overveielser

Ved studier hvor det oppstår direkte kontakt mellom informanten og forskeren er det uformet særskilte etiske retningslinjer hvor forholdet mellom de to defineres (Thagaard, 2013). Jeg informerte avdelingslederen, idrettslærerne og elevene grundig om formålet med prosjektet i forkant av intervjuene ved mail (se vedlegg nr. 1). I samtykkeerklæringen var det et skjema hvor informantene i studien kunne krysse av for om de samtykket i å delta i intervju, og at opplysningene kunne publiseres etter prosjektslutt. Her ble informantene i tillegg informert om prosjektets formål, konsekvensene av å delta og at det er frivillig og at de kan trekke seg ut når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009). I forkant av intervjuet samtykket samtlige, og alle deltok (se vedlegg nr. 3).

Thagaard (2009) skriver: «*Den fleksibiliteten som preger kvalitative studier, innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis*». (Thagaard, 2009, s.26). Dette sammenfaller med min studie der det var vanskelig å gi utvalget et fullstendig innblikk i hva det innebærer å delta i prosjektet. Slik jeg tolker det bidro anonymiseringen av

informantene og skolene til at deltakelsen ikke ville få en negative konsekvens for informantene. I intervjuet ble det samlet inn data som potensielt, direkte eller indirekte, kunne identifisere informantene. I transkripsjon og bruk av data i studien ble derfor spørsmålet om konfidensialitet viktig. Kvale & Brinkmann (2009, s.98) beskriver det slik: «*Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltageren, ikke avsløres*» Jeg har vært bevisst på hvordan informasjonen fra informantene merkes og oppbevares, og på å slette lydopptak så snart transkriberingen var ferdiggjort. Informantene fikk også kjennskap til at de når som helst kunne velge å avbryte deltakelsen, uten at det skulle medføre negative konsekvenser for vedkommende (Kvale et al., 2009). I oppgaven blir alle deltakerne anonymisert, ved å beskytte deltakernes identitet, der deltakerne bærer fiktive navn for å beskytte informantens identitet og privatliv (Thagaard, 2013). Jeg er av den oppfatning at prinsippet om informert samtykke er ivaretatt på en hensiktsmessig måte i dette prosjektet, der Thagaard (2013) fremhever at det å gi informantene en fullstendig innsikt i forskningens hensikt er umulig. Dette på bakgrunn av at jeg som forsker selv ikke var klar over den helhetlige hensikten enda. I følge Thagaard (2009) definerer det etiske prinsippet om å sikre informantene konfidensialitet noen retningslinjer for hvordan forskeren kan håndtere informasjon basert på nære relasjoner til deltagerne.

I intervjusituasjon er de etiske problemene knyttet til forskeren avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål forskeren kan stille (Thagaard, 2013). Lærerne og elevene ble stilt en rekke spørsmål omkring hva de syntes om ulike deler av fotballtilbudet og vurderingspraksis på skolen. Ved å stille en rekke spørsmål er det viktig å tenke gjennom mulige konsekvenser prosjektet kan ha for informantene, men også for gruppen intervjupersonene representerer (Kvale, 1997). Derfor ble det sentralt for meg som forsker å respektere intervjupersonenes grenser, slik at personene ikke følte seg lokket til å gi informasjon som vedkommende kunne angre på å gitt i ettertid (Thagaard, 2013). Jeg har i store trekk ikke hatt ledende spørsmål og avstått fra faguttrykk som kunne skape en unødig distanse for informantene i studien. Jeg har under intervjuene gjort avveininger med tanke på hvor nærgående spørsmål jeg har stilt, slik at informantene i ettertid ikke skulle angre på informasjon de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2009). Slik jeg tolker det, innebar ikke deltakelsen i studien en betydelig negativ konsekvens for deltakerne da jeg ikke anser spørsmålene jeg stilte ved dette prosjektet som spesielt sensitive (Thagaard, 2013).

3.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Tradisjonelt sett har vurdering av forskningskvalitet vært knyttet til begrepene validitet og reliabilitet. I denne oppgaven benyttes validitet knyttes til vurdering av gyldigheten av de tolkninger og resultater som kommer frem, og reliabilitet benyttes derfor til vurdering av forskningsprosessens troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2013). Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen forskeren utviklet innenfor rammen i studien, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) skriver at validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre eller når tolkningene ikke bekrefter hverandre (Thagaard, 2013, s.208). Det er derfor jeg har beskrevet intervjusituasjonen og resten av forskningsprosessen grundig, slik at for eksempel andre forskere kan vurdere hvorvidt kunnskapen som kommer frem i denne studien også kan gjelde for deres situasjon. Thagaard (2013) understreker at forskeren bør gjøre rede for hvordan analysen har gitt grunnlag for å trekke konklusjoner. Jeg har valgt å ikke tatt med egne erfaringer fra «toppidrett fotball» i analysen da jeg kan overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013, s.207). Jeg har tolket dataene etter egen forforståelse og bakgrunn og det har vært sentralt i studien å gi en korrekt fremstilling av elevene og lærernes uttalelser. Jeg hadde ingen tidligere kjennskap til verken lærere eller elever som deltok i prosjektet. Dette kan ha både sin for- og bakdel. Jeg anså det som en fordel ved at de da følte seg friere til å komme med uttalelser som kanskje omhandlet andre personer involvert i studien.

Selv om jeg har hatt en viss struktur i det kvalitative intervjuet er det liten sannsynlighet for at en annen forsker ville fått de samme svarene med de samme metodiske tilnærminger som jeg hadde. En svakhet ved validiteten er at jeg har liten erfaring som forsker og min subjektive forståelse kan ha preget tolkningene av data, og dermed svekket validiteten. Studien baseres på en kombinasjon av min håndverksmessige dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner (Thagaard, 2013). Erfaringene jeg høstet fra pilotintervjuene i forkant av studien har vært viktige foran denne studien. Dette har antageligvis bidratt til at jeg har fått relevant informasjon for problemstillingen min. Det har vært viktig for meg å presentere mitt ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningen på bakgrunn av det. Som ny person i feltet ble det på den

andre siden stilt høyere krav til meg som intervjuperson for å skape trygg atmosfære i intervjusituasjonen. For at informantene skulle oppleve tillit og trygghet til å uttrykke seg om personlige erfaringer og følelser var pilotintervjuene gode erfaringer jeg tok med inn i de semistrukturerte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg kunne eksempelvis ikke anta at det eksisterte en felles forståelse av begrepene jeg brukte i intervjuguiden, derfor ble de gjennomtenkte åpne spørsmålene viktig for å sikre valide data i min studie. Samtlige informanter i studien oppførte seg aktivt og var pågående under intervjuet, dette er kriterier som tyder på at intervjupersonen ikke opplever seg som underordnet forskeren (Thagaard, 2013). En svakhet ved validiteten er at jeg ikke har benyttet meg av å kombinere deltagende observasjon med intervjusamtaler, der jeg kunne tilegnet meg en dypere innsikt i hvordan informantene opplever sin situasjon (Thagaard, 2013). En utfordring jeg anså i forhold til deltagende observasjon, var at det innebar at jeg som forsker skulle være til stede i sosiale situasjoner og systematisk iakttå hvorledes disse personene handlet (Thagaard, 2013). Dette er noe som ikke helt sammenfaller med studiens rammer og innfallsvinkel, hvor studiens hensikt lå mer i å belyse lærernes og elevenes opplevelser og synspunkter knyttet til studiens temaer.

Når informantene er valgt på bakgrunn av deres hensiktsmessighet i forhold til prosjektet, er utvalget i følge Thagaard (2013) ikke overførbart for en populasjon. Det vil si at funnene i denne studien ikke automatisk kan overføres til å gjelde alle idrettslærere og elever på toppidrettsfaget i Norge. Derfor er forskningens reliabilitet, som handler om forskningens pålitelighet sentral for at en kritisk leser skal bli overbevist om at forskningen har blitt utført på en hensiktsmessig måte (Thagaard, 2013). Jeg har gitt en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode slik at forskingsprosessen kan vurderes trinn for trinn. Jeg gjorde dette for å styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (Thagaard, 2013). Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes troverdighet. Kan resultatet av min forskning reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere? (Kvale & Brinkmann, 2009).

Denne studien har overførbarhet i den sammenheng at den forståelsen jeg har belyst innenfor temaene i studien, også kan være relevant i andre situasjoner. Tolkningen kan ha relevans utover denne studien, da den kan vekke gjenklang hos lærere med kjennskap til de temaene som diskuteres (Thagaard, 2013). Informantenes forståelse av

spørsmålene jeg stilte kan gi et bilde av hva andre lærere og elever mener om disse temaene på «toppidretts fotball» og derfor kan denne studien være grunnlag for videre forskning som studere de samme temaene. Jeg betrakter at utvalget i studien er stort nok til å gi en forståelse av de temaer som jeg studerer. Tilnærmingen jeg har valgt har gjort at jeg kunne gjøre en dyperegående analyse som har gitt meg mulighet for mer detaljert utforskning av sosiale prosesser (Thagaard, 2013, s.65). Det finnes ulike oppfatninger av data som har blitt presentert i denne studien, funnene kan derfor ikke bli sett på som representative for idrettslærere og elever i «toppidrett fotball».

4. Resultater med diskusjon

I dette kapittelet har jeg valgt å slå sammen funn og drøfting for å gjøre det mer oversiktlig for leseren. Innledningsvis gir jeg en generell beskrivelse av informanter og skoler basert på data fra intervjuet. Deretter presenterer jeg lærernes og elevenes synspunkter og fortellinger fra skole A og skole B gjennom en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013). Min rolle som forsker blir her å presentere forskjeller og likheter og belyse utsagn som er karakteristiske for masterprosjektets problemstilling. Her ønsker jeg i tillegg å løfte hovedpoengene ytterligere opp på et teoretisk nivå, der hensikten er å tolke og forstå det jeg anser som de mest interessante funnene fra prosjektet. Sentrale funn fra hovedkapitlene oppsummeres i et eget kapittel (5. Oppsummering) ved å returnere til studiens problemstilling som overordnet struktur.

4.1 Presentasjon av lærerne og elevene fra skole A og skole B

For å få kunne tolke lærerne og elevene uttalelser i forhold til mine temaer, ser jeg det som hensiktsmessig å få frem litt om deres bakgrunnen, synspunkter og holdninger til toppidrettsfaget og deres perspektiver på innholdet i faget. Dette ville jeg belyse fordi dette senere i kapittelet vil kunne si noe om hvordan de ser på hensikten og vurderingen i faget, som kan påvirke mine tolkninger av lærerne og elevenes synspunkter om temaene i studiene. Elever og lærere fra samme skole er presentert sammen.

Lærerne på «Skole A» kaller jeg «Steinar» og «Andreas» i denne studien:

Steinar er en rutinert idrettslærer. Han har fem års lærerutdanning med fordypning i idrettsfag på høyskole, samt den høyeste utdanningen innenfor fotball-ledelse, nemlig utdannet UEFA A-lisenstrener. Han har vært aktiv i den lokale fotballkretsen med trenererfaring fra A-lag helt ned til barnefotballen. Han har vært idrettslærer på skolen siden før oppstarten av programfaget i 2006, og han har ansvar for Vg3 i toppidrett fotball, og underviser bare på idrettsfag. Steinar ønsker å fremstå som en veileder for elevene sine, og han ønsker å påvirke elevene til å ta større ansvar for seg selv og sin egen utvikling ved at han stiller de mange spørsmål, i stedet for å fore de med hans fasit hele tiden. Det beste med å være lærer på toppidrett fotball synes Steinar er fordi

elevene forholder seg til de på en helt annen måte enn andre fag. Det mest utfordrende er å kartlegge totalbelastningen til hver enkelt elev.

Andreas har fem års lærerutdanning med fordypning i idrettsfag, og er utdannet som UEFA B-lisenstrener. Som Steinar har han flere år på bena som fotballtrener i de fleste aldersklasser. Nå har han ingen store oppdrag uten å være trener i barnefotballen ved siden av å undervise på idrettsfag og følge Vg2 elevene fast. Andreas ønsker å fremstå som tydelig for elevene sine, som en rådgiver, der han bevisstgjør elevene på hva de trenger utvikle videre ut i fra de vurderingene han og eleven sammen har gjort på den enkelte eleven. Andreas synes det beste med å være lærer på toppidrett fotball er å få lov til å være med på å veilede elever som ønsker å oppfylle sine drømmer. Det mest utfordrende er å følge opp hver enkelt elev underveis.

Elevene fra skole A kaller jeg «Linn» og «Frans» i denne studien:

Linn er 18 år gammel og går i Vg3 på idrettsfag på programfaget toppidrett fotball, der hun har vært med siden hun begynte i Vg1. Ved siden av skole, venner og lekser, spiller hun mye fotball på fritiden. Alt fra egentrening på gårdsplassen til jogging og styrke. Hun begynte med fotball i første klasse og er nå en av de eldste spilleren i en alder av 18 på det lokale laget i 4.divisjon. Hun stortrives på faget og synes treningene på skolen er bedre enn i klubb, spesielt fordi hun liker å spille med guttene som gir henne større utfordringer. Etter videregående ønsker hun å fortsette å spille fotball uansett nivå.

Frans er 18 år gammel og går i Vg3 på idrettsfag, på programfaget toppidrett fotball, der han har vært med siden han begynte i Vg1. Ved siden av å trives med mye fotball og trening på skolen bruker han mye av fritiden til å utvikle som fotballspiller. Han begynte med fotball i første klasse, og det ble fort seriøst i 13 års alderen når han ble tatt ut til sonetreninger. Nå spiller han fast på det lokale juniorlaget i første divisjon, samtidig som han hospiterer jevnlig på treninger med A-laget for senior i 2.divisjon. Han trives med mye treninger i skole- og klubb, men han synes av og til at livsstilen er litt slitsom.

Lærerne på «Skole B» kaller jeg «Ulrik» og «Kristoffer» i denne studien:

Ulrik har syv års lærerutdanning med fordypning i idrettsfag. Han har idrett som livsstil og underviser på idrettsfag og toppidrett fotball for alle klassene sammen med sin lærer kollega Kristoffer. I tillegg underviser han i kroppsøving og har den høyeste utdanningen innenfor fotball-ledelse, utdannet UEFA A-lisenstrener. Han har bred erfaring fra bredde- og toppfotballen som trener. Ulrik ønsker å fremstå som tydelig på hva elevene trener på og hvorfor. Ulrik synes det beste med å være lærer på toppidrett fotball er fordi spekteret på motivasjonen til hvorfor en velger toppidrett er så stort. At alle synes det gjennomgående er gøy med å spille fotball, er det viktigste for han. Det mest utfordrende er uansett å legge til rette for et opplegg som treffer nivået på alle.

Kristoffer har jobbet som idrettslærer siden oppstarten av programfaget toppidrett fotball siden 2006. Nå jobber han som aktiv spillerutvikler på fritiden, og underviser på idrettsfag og toppidrett fotball for alle klassene sammen med sin lærer kollega Ulrik. Ved siden av å ha over 10 år trenererfaring i senior fotball, har han en UEFA A-trenerlisens. Han føler han har en god tone med elevene, men han tror han fremstår som strengere enn det han egentlig er for elevene. Det beste med å være lærer på toppidrett fotball synes han er fordi han har elever som bare elsker å spille fotball. Det mest utfordrende er å treffe de store ytterpunktene under treningene, da han synes nivået er veldig spredt.

Elevene fra Skole B kaller jeg «Mathias» og «Henrik» i denne studien:

Mathias er 18 år gammel og går i Vg3 på idrettsfag, på programfaget toppidrett fotball, der han har vært med siden han begynte i vg1. Ved siden av skole spiller han 3.divisjon junior og hospiterer på 3.divisjonslaget i senior på treningene. Han liker treningene på seniorlaget bedre på grunn av seriøsiteten på treningene. Han trives på toppidrett og synes treningene på skolen er gøy fordi de trener annerledes og med andre spillere fra andre klubber. Etter videregående ønsker han å fortsette å spille fotball uansett nivå og studere til å bli fysioterapeut.

Henrik er 18 år gammel og går i Vg3 på idrettsfag på programfaget toppidrett fotball der han har vært med siden han begynte i Vg1. Han begynte med fotball i første klasse, og nå spiller han fast på det lokale juniorlaget i første divisjon, samtidig som han på fritiden skriver mye fordi han har et ønske om å bli sportsjournalist. Han synes

treningene på skolen blir litt kjedelige innimellom, og er egentlig på utkikk etter ny klubb siden seniorlaget spiller i en lav divisjon. Han trives på faget, men synes et er litt synd at det ikke er et krav at en må spille aktivt i klubb for å bli med på toppidrettslinjen.

4.2 Presentasjon av fotballtilbudet «toppidrett fotball» på Skole A og Skole B

De kompetente lærerne i studien besitter relevant bakgrunn og erfaringer som gir gode forutsetninger til å oppfylle intensjonen med toppidrettsfaget slik det fremstår i formålet med faget. I dette kapittelet presenteres hvilke forskjeller og likheter skolene representerer når det gjelder det fotballfaglige opplegget skolene tilbyr og rammefaktorene.

Studiens utvalg består av to offentlige videregående skoler i Norge, som er valgt på bakgrunn av at de representerer studieretninger idrettsfag med det valgfrie programfaget «toppidrett fotball i den offentlige skolen». I utgangspunktet er det to relativt like skoler med omtrent samme rammefaktorer og utdanningstilbud. Elever som tas inn på tilbudet, gis muligheter for inntil tre treningsøkter på morgen- og formiddagstid i uken, der elevene trener på sin «spesialidrett fotball» tildelt fem timer per uke gjennom alle tre skoleår (Toppidrett 1, 2 og 3). Begge skolene har lagt øktene til starten av dagen for å gi elevene gode restitusjonsbetingelser i forhold til å skulle gjennomføre ny treningsøkt senere samme dag. Begge skolene har lange tradisjoner med «toppidrett fotball» og har hatt tilbudet siden toppidrett ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. På idrettsfag hadde begge skolene toppidrett for elever som ønsker å satse systematisk og målrettet innen en toppidrett med en spesialidrett eller breddeidrett med fokus på allsidig aktivitet i flere idretter.

4.2.1 Elevforutsetninger

Fra skole A intervjuet jeg to lærere og to elever. Begge lærerne som blir intervjuet har vært med siden oppstarten av faget. Her har elevene kontinuitet med en fast lærer som følger de fra Vg1 til Vg3. Skole A disponerer en ny kunstgressbane med undervarme som gir de gode forutsetninger for å drive «toppidrett fotball» der de i tillegg har en handballhall med styrkerom som ligger i direkte tilknytning skolen. Siden de har en

lærer som følger de fast fra Vg1 til Vg3 organiserer de av og til de praktiske og teoretiske øktene i toppidrett klassevis slik at de følger toppidrett 1, 2 og 3 hver for seg. På et åpent spørsmål i innledning av intervjuet om hvordan lærerne opplevde å introduserer elevene til toppidrettsfaget i Vg1 uttrykte læreren Steinar:

“Jeg har alltid en oppstartperiode med elevene når de begynner i Vg1, og mange uttaler at målet er å leve av idretten sin, fotball. Allerede når vi kommer til Vg2 har flere et mål om å bli så god at du spiller på nivå 3 i Norge. Så det er en voldsom realitetsorientering når ytterpunktene er så store”.

I forhold til aktiviteter og øvelser ute på feltet har de to til tre økter i uken. De har faste økter med teori på toppidrett der de jobber med temaer innenfor læreplanen som treningsdagbok, idrett og media, tilbakemeldinger til elevene og planlegging av trening. På Skole A trener de mye på ting de ikke rekker i klubb, der Andreas forteller: «... vi har mye fokus på skadeforebyggende trening og spisskompetansetrening på feltet, der vi sjelden har mye mengdetrening med høy intensitet».

Skole B disponerer en kunstgressbane med gåavstand til skolen, i tillegg til å ha to store håndballbaner og styrkerom i samme bygg. Den ene lærerne som blir intervjuet har vært med siden før oppstarten av toppidrettsfaget i LK06, der den andre vært lærer på toppidrettsfaget i 5 år ve denne skolen. Skole B organiserer undervisningen som regel slik at alle tre års trinn er sammen grunnet praktiske årsaker. De to lærerne som har ansvar for programfaget «toppidrett fotball» er de eneste med fotballressurser på skolen og at det kun er to med kompetanse til å undervise i fotball legger mer press på dem, men lærerne selv forteller ingen store problemer underveis i intervjuet med å kun være to lærere. I forhold til øvelsesutvalg jobber Skole B nesten ikke isolert i hele tatt. Ulrik forteller at de jobber veldig mye i sammensatte øvelser, der de i de siste årene har blitt mye mer helhetsorienterte i tankegangen under fotaballøktene med mye spill.

4.2.2 Inntakskrav

Elevene søker seg inn som vanlig, der opptak gjøres på bakgrunn av karaktersnitt. På skole A er det imidlertid en forutsetning at elevene må konkurrere aktivt i spesialidretten utenfor skolen, i dette tilfellet «fotball» for å bli med. Varierende

ytterpunkter i forhold til nivå fotballrelatert kommer til syne når elevene svarer at de får tilstrekkelig med utfordringer. Men, i og med at elev Linn etter Vg3 godt kan spille det hun kaller; «...*mammafotball eller toppfotball*» og eleven Frans i sin uttalelse; «...*skal kjempe seg inn på det lokale 2.divisjonslaget for senior*» kan en ane de store individuelle forskjellene i forhold til ambisjoner i klassen på «toppidrett fotball».

På Skole B har de ikke noe krav om at du skal konkurrere i spesialidretten din utenfor skolen på toppidrett fotball. Skolen følger et mer ordinært inntak der karakterer er det som bestemmer hvem som skal få tilbudet om «toppidrett fotball». De har stor konkurranse fra mer *''spissede toppidrettslinjer''* og toner heller litt ned rekrutteringen, der det ikke er hensikten. Læren Kristoffer forteller i denne sammenhengen: «... *Nivåforskjellene på en skole som dette er så store. Vi har en jente som banker på landslagsdøren, elever som ikke spiller aktivt for klubb på fritiden, og gutter og jenter som trener i klubb maksimalt to ganger i uken i klubb*». På et spørsmål om elevene føler at toppidrettsfaget gir de utfordringer svarer eleven Henrik: «...*Litt av utfordringene til faget er at det er ganske dårlig motivasjon blant noen av de som går der fordi flere av elevene ikke spiller fotball på fritiden*».

4.2.3 Samarbeid skole og klubb

Ut i fra intervjuene kommer det frem at skole A er mer opptatt av å rekruttere de beste spillerne i lokalmiljøet, men at de har stor konkurranse fra mer *''Spissede toppidrettslinjer''*. Skole A har ingen formell samarbeidsklubb med skolen, men de har tilknytning til syv ulike klubber. Hos skole A har de elever som hospiterer på trening i 2.divisjon for menn og 3.divisjon kvinner, mens majoriteten av spillerne har sin kamp- og treningshverdag på forholdsvis lavere seniordivisjoner og høyt juniornivå. Elevene oppgir at fokuset på skoletreningene er like bra som i klubb, om ikke bedre. Lærerne kommer fra nærmiljøet, har jobbet i noen av de lokale klubbene og følger spillerne utenfor skolen i kamper. Derfor kan en si at det er tett og god samkjøring mellom skole og klubb hos skole A. Læreren Steinar forteller på innledningsvis om samarbeid mellom skole og klubb at det elevene gjør på skolen ikke blir helt identisk som det de gjør i klubb. De har god kontakt med alle trenere, slik at de hele tiden kartlegger belastningen til elevene, der lærerne ofte er tilstede på kampene til elevene i konkurransesituasjon. I denne sammenhengen, uttrykker Steinar, den ene læreren tidlig i

intervjuet; «... Vi har ikke noe spesifikt ferdighetskrav. Vi har et krav, du må konkurrere aktivt i din idrett. Vi skal jo faktisk nå i Vg3 faktisk vurdere de i konkurransesituasjon.»

Hos Skole B har de beste elevene sin treningshverdag i 3.divisjon, mens majoriteten av spillerne har sine kamp- og treningshverdag på forholdsvis lavt juniornivå. Skole B har tilknytning til fem forskjellige klubber og har en utfordring som jeg ser når lærerne forteller at de ikke kommuniserer med noen av trenerne og ikke forteller om en samkjøring mellom skole og klubb. De søker seg inn på grunnlag av karaktersnitt fra ungdomsskolen, og elevene trenger ikke å konkurrere aktivt med fotball utenfor skolen for å bli med.

4.3 Hensikten med skolefaget «toppidrett fotball»

Hensikten med toppidrettsfaget og informantenes refleksjoner om hvordan læreplanen praktiseres er gjennomgående tematikk i dette prosjektet da de er sentrale faktorer i vurderingspraksisen. På denne måten åpner disse temaene opp for videre drøfting i andre kapitler.

4.3.1 Skole A: "Et supplement til klubb fotballen"

Lærerne og elevene ved skole A uttrykker relativt forent om hva som er hensikten med toppidrettsfaget. De forteller at hensikten er å kunne videreutvikle deg som fotballspiller på skolen, og at det kan kombineres med mye mengdetrening på ettermiddags- og kveldstid ute i klubbene. I denne sammenhengen sier Steinar:

"Vi ønsker å være et supplement til klubb fotballen, der vi legger til rette for at våre elever skal utvikle seg i sin spesialidrett ut i fra hva de trenger å øve på, der mye av hensikten ligger i selvstendig bevisstgjøringen og ansvar for egen utvikling" (Steinar, lærer skole A)

Lærerne på skole A forteller at mye av hovedhensikten ligger i at de har en god løsning på samkjøringen mellom trening i skole på morgen og trening i klubb på kveldstid der Andreas tidlig i intervjuet poengterer; «... våre elever skal være fysisk rustet til å kunne prestere på klubbtreningene». Dette er et området hvor potensialet for konflikt er stort,

der læreren Steinar innledningsvis nevnte noe som er sentral i denne sammenhengen; «Noe av hensikten for oss er å påse at ingen av våre elever skal få belastningsskader, derfor handler mye om vårt fotballtilbud å tilpasse undervisningen til hver enkeltes hverdag... det er mye mengde og totalbelastningen er viktig i den store sammenhengen». Elevene Linn og Frans ved skole A formulerer seg noe likt med lærernes over, der de beskriver hensikten med toppidrettsfaget som et virkemiddel for å nå et mål. For eksempel fortalte Frans følgende: «De fleste som går her ønsker å ta store steg som fotballspillere, da vi satser i både skole og klubb, og jeg synes det blir lagt til rette for det».

Lærerne er bevisst på at mye av hensikten med deres toppidrettsfag er å regulere treningsmengden i skole, siden deres elever har kamper og trening på flere arenaer med høy intensitet, som må gå hånd i hånd med toppidrettsøktene i skole, skadeforebyggende trening, restitusjon og trening med lav intensitet (Norges fotballforbund, 2011, s.175). Å få til denne kombinasjonene er en kunst, og det krever erfaring hos lærerne og etter hvert også hos eleven. Som vi skal se legger lærerne til rette for elevene hos skole A senere i studien (kapittel 4.8).

Når lærerne Steinar og Andreas videre skal legge frem sine refleksjoner om læreplanen, beskriver idrettslæreren Andreas det slik; «Jeg kunne gjerne tenkt meg at læreplanen var tydeliggjort litt i forhold til den offentlige skole, der ferdighetsnivået og ambisjonene på våre elever ikke står i stil med det som står oppført i læreplanen». Steinar konstaterer at de tolker læreplanen på sin «særegne» måte, og han bruker et eksempel fra hvordan de arbeider med læreplanen:

''Ved første øyekast er den laget for toppidretts elever, som vi ikke har her. Men, ut i fra våre rammefaktorer, kompetente lærere, og syn på utvikling klarer vi å lage et «spisset opplegg» og konkretisere mål som våre elever stortrives med i en skolehverdag som stiller krav til elevene på flere arenaer''. (Steinar, lærer skole A)

Lærerne på skole A legger frem at de har vært mer nytenkende og driver toppidrettsfaget på en annen måte enn tidligere. Dette samsvarer ikke med funn i Engelsen (2008) og Bjørnsrud (2009) sin forskning, der lærerne i studien ikke var særlig interessert i å endre praksis. Det samsvarer imidlertid med forskernes funn om at

læreplanen lever sitt eget liv. Lærernes synspunkter fra skolene i min studie kan sees i sammenheng med noen av kategoriene i Goodlad (1979) sin læreplan teori. Lærerne på skole A har oppfattet og operasjonalisert læreplanen noe bort fra hvordan faget tradisjonelt har blitt forstått og gjennomført, som handler om hvordan læreplandokumentet styrer selve undervisningsprosessen. Det vil si hvordan lærerne legger til rette for opplærings situasjoner som skal føre til elevens læring og sosialisering (Vygotsky, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv vil det vektlegges at læringen og sosialisering bidrar til kunnskap som kan benyttes også i andre sammenhenger, som i; «*Supplement til klubb fotballen*».

Lærernes synspunkter fra skole A kan sees i sammenheng med Engelsen (2010) utsagn, der hun skriver at det er viktig at lærere ved samme skole forsøker å utarbeide en lokal læreplan sammen, og at denne samsvarer med formålene i både læreplan, faget og skolen (Engelsen 2010). Det finnes en ensidighet i lærerne- og elevenes uttalelser om hensikten med faget på skole A, der det i lærernes oppfattende læreplan og elevens erfarte læreplan (Goodlad, 1979) befinner seg en harmoni. Det befester seg en felles oppfattelse om at toppidrettsfaget til syvende og siste handler om at det de gjør på skolen skal ha en positiv overføringsverdi til at de kan ta større steg som fotballspillere i klubb. Det er interessant å se at elevene tydelig er influert av lærerne de har i faget. Ut i fra lærerne og elevenes refleksjoner om hensikten med faget kan en antyde at synspunktene de har om fagets hensikt speiles av: *''Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå''*, som står nedfelt i formålet med faget i den fagspesifikke læreplanen for toppidrett (Udir, 2006, s.15). Skal vi tro fagets formål om å bidra til å få bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater utenfor skolen, er lærernes utsagn «*Supplement til klubb*» passende i denne sammenhengen. Går en inn på hjemmesiden til Olympiatoppen står det nedfelt følgende: «*Idrettstinget 2011 understreker at toppidrettsutøvere skal kunne ha et helhetlig trenings- og utdanningstilbud*» (Olympiatoppen, 2013c). Olympiatoppen uttrykker her at de setter toppidrett og utdanning høyt, og en kan ut i fra lærernes og elevenes uttalelser om hensikten med faget få et inntrykk av de tilstreber å legge til rette for denne muligheten for deres elever ved skole A.

4.3.2 Skole B: *''En fordypning i idretten''*

I intervjuene fremhever idrettslærerne ved skole B at de opplever at hensikten med toppidrettsfaget er å skape et miljø der elevene kan oppleve treningshverdagen som givende og gøy, der læreren Ulrik benytter seg av ordet «spillgleden» som på mange måter representerer deres tilbud. Læreren Ulrik uttrykker så:

''... Vi må lage et fotballopplegg og ha en pedagogisk vinkling på faget som treffer de aller fleste best, derfor må vi angripe faget på denne skolen litt annerledes der vi legger til rette for en hverdag med mye fotball i spillformer for våre elever... i og med at vi har flere elever som ønsker mest mulig fotball på skolen siden de ikke har så mange treninger i klubb''. (Ulrik, lærer skole B)

Læreren Kristoffer legger til følgende som viser noe av bredden i svarene hos skole B:

''Hovedpoenget for oss har alltid vært å få inn mennesker som har lyst å trene og ha det gøy. 99% av de fotball elevene som går ut spillere på de lokale klubbene i nærheten herifra, og det største bidraget vi gir til de klubbene er at vi gir ut en gjeng med kompetente mennesker som kan gå inn i de klubbene og gjøre en jobb senere som f.eks. trenere. Derfor ligger hensikten for oss at de skal bidra med den kompetansen de har fått med seg, og at vår måte å påvirke lokal fotballen gjennom de kan bidra med en del fornuftige ideer og holdninger til hvordan en skal drive idrett.'' (Kristoffer, lærer skole B)

Kristoffers og Ulriks utsagn er i pakt med ulike intensjoner i læreplanen for toppidrettsfaget. Utsagn over fra læreren Kristoffer kan i denne sammenhengen trekke sammenligninger til den fagspesifikke læreplanen for breddeidrett der det står nedfelt; «*Opplæringen i programfaget skal bidra til å utdanne aktive og bevisste ungdommer til ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer*» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2). Utsagnet til Kristoffer om hensikten med faget i «toppidrett fotball» er mer fremtredende i formålet med breddeidrett og i denne sammenhengen er det interessant at Kristoffer underveis i intervjuet uttrykker at han ikke er fornøyd med navnet toppidrett, der han fremhever følgende; «*... Vi har elever som skal få innsikt, små drypp i hvordan de kan bli toppidrettselever. Toppidrett er nok lang i fra det som beskriver det som skjer i*

vårt fag, en kan si at vi fordypet oss litt i toppidrettsfaget». (Kristoffer, lærer skole B)

Læreren Ulrik fortalte i intervjuet at det virket som de aller fleste elevene ved skole B aksepterte opplegget de hadde i «toppidrett fotball» fordi de hadde andre: «... *Spissede toppidrettslinjer*» som tok seg av elever som satser høyt, der han videre utdypet; «... *Majoritetene er med fordi de synes fotball er gøy, mens minoriteten, ytterst få, jobber mot å faktisk ta de store stegene som kanskje krever for å bli en toppidrettsutøver på lang sikt*». Ulrik understreket at det aldri er for sent å ta steg som fotballspiller, og poengterer videre at fagets hensikt derfor handler mye om å skape selvstendige, løsningsorienterte og hardt arbeidende elever. I denne sammenhengen fortelle Ulrik: «*Toppidrett handler om å ta ansvar for egen utvikling tidlig...veien til toppen er lang*».

Fra elevenes perspektiv var det åpenlyst at hensikten med toppidrettsfaget var ensbetydende som hos elevene på skole A, der de uttrykte at hensikten var å kunne videreutvikle deg som fotballspillere. Eleven Henrik følger opp med et ønske om at nivået skulle vært høyere; «... *jeg opplever ikke så mye utfordringer utenom utholdenheten min, det er nesten sånn at jeg kan score når jeg vil*». Eleven Henrik formulerer at han ikke får de utfordringene han skulle ønske og uttaler noe motstridende holdninger til faget. Likevel forklarte han at toppidrettsfaget medførte at han kunne stå opp om morgenen med en lyst og motivasjon til å gjøre det bra i faget.

Lærerne på skole B har oppfattet og operasjonalisert læreplanen (Goodlad, 1979) slik faget tradisjonelt har blitt forstått og gjennomført, som er en motsetning i forhold til skole A sitt mer «nytenkende opplegg». I motsetning til funn i Konradsen (2009) sin studie der «toppidrett fotball linja» i den offentlige skole hadde mye trening i lav intensitet, uttrykker begge lærerne at hensikten med faget hos skole B er å gjennomføre mye «spill sentrert trening» (Ronglan, 2003) med høy intensitet. Dette på bakgrunn av hvordan lærerne så på læring i fotball, og at elevene får lite trening i klubbene de spiller for. Til tross for at elevene går idrettsfag med flere andre aktivitetsfag er lærernes målsettinger og hensikt med faget knyttet til å innfri elevenes forventinger om mer spill og aktivitet. Lærerne ønsker bevisst å benytte seg av elevenes erfarte læreplan (Goodlad, 1979) i deres tolkning av hensikten med faget, der læreren Ulrik uttrykker følgende i denne sammenhengen; «*Vi ønsker å utvikle fotballspillere, ikke fotballsparkere. Derfor legger vi til rette for at elevene våre skal få muligheten til å ta*

mest mulig hensiktsmessige valg i spillsituasjoner». Lærerne og elevene nevner i tillegg at nivået på fotballferdighetene er så sprikende at kvaliteten ikke blir god nok når de spiller det fulle spillet. Den ene eleven Henrik, opplever dette som lite motiverende, og det kan se ut som at læringsutbyttet av spill sekvensene dermed blir for lite for de *beste* spillerne, ettersom med- og motspillere ikke holder høyt nok nivå. Dette sammenfaller med funn i Konradsen (2009) og Stormo (2014), som fant det samme. Ut i fra informantenes uttalelser på skole B, blir det ikke etterstrebet godt nok at:

«...*opplæringen skal gi utfordringer*» (Utdanningsdirektoratet 2006a, s.15). Dette handler om at elevene skal strekke seg ut mot sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 2001) som vil være avgjørende for å optimalisere utviklingen for elevene på «toppidrett fotball».

Implementering av læreplaner er en tidskrevende prosess (Goodlad, 1979) og ut i fra informantenes uttalelser på skole B er de fortsatt tro mot tradisjonene. Toppidrettsfaget er et ungt fag, og slik det utøves skole B tolker jeg det som at systemet Kunnskapsløftet og den fagspesifikke læreplanen for toppidrettsfaget har ført til noen forandringer.

Lærerne i min studie forteller innledningsvis at de kjenner til innholdet i LK06, men at de stoler på at deres innfallsvinkel fortsatt er riktig for deres målgruppe i «toppidrett fotball» også i denne utgaven. Vygotsky (2001) er opptatt av at det i et sosiokulturelt perspektiv vil vektlegges at læringen og sosialisering bidrar til kunnskap som kan benyttes også i andre sammenhenger. Hos skole B kan Vygotskys (2001) syn kobles til en uttalelse fra læreren Kristoffer der han uttrykker at toppidrettsfaget for de er en opplæring i så mye annet enn å skape og dyrke talent til elite klubber som mange forbinder med toppidrettslinjer. Kristoffer poengterer: «... *Elevene våre skal finne glede og mestring i det kollektive*». Hensikten med faget kan ut i fra læreren sin fortelling, speiles av en setning som står i formålet i toppidrett: *''Opplæringen skal gi...spenning, glede og mestring, og kan bidra til å utvikle den enkeltes selvtillit.*''

(Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.15). Lærernes uttalelser kan kyttes til den oppfattende læreplan (Goodlad, 1979) som i følge uttalelsene konstruerer et bilde av en viss type livsstil som betraktes som ønskelig og oppnåelig for alle ut i fra læreplanen, men som tilsynelatende ikke er reelt for de fleste av elevene de har. Skal vi tro fagets formål om å drive systematisk og målrettet trening for å øke prestasjonsevnen og bidra til å få bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater utenfor skolen er Kristoffers

utsagn «*en fordypning i idretten*» ikke reelt. Siden undervisningen preges av det lokal fotballnivået elevene spiller på, som læreren Ulrik betegner som «*Underskogen i norsk toppfotball*» er Kristoffers utsagn treffende for hensikten med deres fotballopplegg.

4.3.3 To ulike hensikter i ”Supplement” og ”Fordypningsidrett”

Idrettslærerne som deltar i denne studien har høy pedagogisk og idrettsfaglig kompetanse, samtidig er deres syn på fagets hensikt svært forskjellig og argumentert ut fra de ulike skole- og klubbkontekstene de befinner seg i. Årsaken ser ut til å være hvordan de oppfatter den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Informantene i studien forteller at fagets formål i den eksisterende læreplanen i hovedsak er god, siden de kan fremme og praktisere læreplanen som de selv ønsker. Lærerne i studien mener derimot at formålet i dages læreplan bør presiseres og tydeliggjøres for toppidrettsfaget i den offentlige skolen. Samtlige lærere i studien vurderer at fagets formål ikke står i stil til deres elever, og at elevene deres ikke er «*toppidretts elever*». En slik rangering av elevene er interessant, men hvem definerer de toppidrettsfaget egentlig ut i fra?

Utsagnene tyder på at hver enkelt lærer har sin egen individuelle måte å forholde seg til betingelsene i læreplanen, men jeg får jeg et inntrykk av at lærerne har et noe snevert bilde av hva som ligger i begrepet toppidrett i den offentlige skolesammenheng. På både skole A og skole B uttrykker lærerne; «*.. Vi har ikke toppidretts elever her*». Her er lærerne noe tvetydige og på sett og vis kan en ikke forvente at 16, 17 og 18 åringer skal være toppidretts elever i den offentlige skole, der elevene søker seg inn med ulike elevforutsetninger. I denne studien kommer det som i Stormo (2014) sin studie fram at elevsammensetningen på «*toppidrett fotball*» er sprikende, og hva skoleverket og samfunnet tenker om toppidrett er vidt forskjellig. Underveis i intervjuene nevner både lærerne fra skole A og skole B at de har noen elever som er på landslagsdøren på aldersbestemte landslag. Er ikke dette toppidretts elever? Jeg får et inntrykk av at lærerne har noe urealistiske forventinger til elevene sine, men læreren Steinar sitt begrepsbruk fra skole A i innledningen av intervjuet gir et mer meningsfullt bilde i denne sammenheng: «*Utviklingsorientert klima*». Dette begrepet er noe samtlige av lærere strekker seg mot, uten å bruke det samme begrepet og i den konteksten forteller lærerne at de har en målrettet og langsiktig tankegang for elevene sine, hvor elevene ikke er toppidretts elever i dag, men kan bli det i en mer voksen alder.

Dynna (2011) skriver at flere skoler har opptaksprøver for å komme inn på skolens toppidrettstilbud, som gjøres for å kanalisere elevene som ikke passer inn i dette programfaget over på et "breddeidrettstilbud". At skolene kanskje i større grad burde anbefale elever med toppidrettsambisjoner til å søke, og heller anbefale et breddeidrettstilbud til elevene som ikke "passer inn" kunne forenklet undervisningen og vurderingspraksisen noe. I St.meld nr. 16 står det: «... elevene må gis en klar forståelse av de forventinger som stilles og gis muligheter til å bli bevisst og utvikle sine egne ambisjoner...». (Op. Sit., s. 77). Samtlige lærere sier at de har stor pågang i rekrutteringen av elever, men at de krevende og ambisiøse kompetansemålene som står nedført i toppidrettsfaget ikke står helt i stil til flere av elevene som går på studiens toppidrettslinjer (Dynna, 2011; Stormo, 2014). Derfor er lærerne i min studie opptatt av at hverdagen med krav til mye trening oppleves som meningsfull og motiverende, som gir de ekstra energi videre i skolehverdagen som sammenfaller med funnene i Askildsen (2013) sin studie. Lærere i den offentlige skole, ved både skole A og B er opptatte av at faget ikke skal gå på bekostning av alle de andre fagene, slik at elevene gjennom tre år med variert trening kan føre fram til generell studiekompetanse og grunnlag for å søke seg til de fleste andre studier ved høyskoler og universiteter, og ha motivasjon til å fortsette en eventuell toppidrettskarrieren med kombinasjon av studier etter videregående.

Lærerne i studien er underveis i intervjuet konkret på at de hensikten med faget også går ut på å legge forholdene til rette for de beste elevene de har. Elevene som i perioder er opptatt med kamper, prøvespill og lignende vil bli gitt idrettsfravær, og de får tilpasset undervisningen slik at de kan være borte fra skoleundervisningen uten at dette får negative konsekvenser for skolegangen. Dette sammenfaller med funne gjort av Konradsen (2009) og Kårhus (1986) ca. 20 år tidligere. Det er hensiktsmessig for at faget skal leve opp til føringer skrevet i formålet med faget, og jeg anser som Konradsen (2009) dette som en selvfølge og forutsetning for at de aktuelle elevene skal kunne kombinere fotballsatsning og skole på en god måte.

Ut i fra lærernes uttalelser foreligger det en gradvis ekspanderende hensikt med faget og et ulikt syn på hva toppidrettsfaget kan romme av innhold og aktiviteter der lærerne er preget av den lokale kulturen, tradisjonen og elevsammensetningen ved skolen de

jobber ved. For Goodlad (1979) er det en rekke faktorer som spiller inn på hvordan læreren uformer lærerrollen, og dermed tolker læreplanen. Den fagspesifikke læreplanen som lærerne skal rette seg etter inneholder som lærerne er inne på rom for åpne tolkninger, og det er et hovedpoeng for Goodlad (1979) å bringe tolkningsdimensjonen inn i læreryrket. Ut i fra informantenes uttalelser, kan det se ut som holdningen samtlige lærere har til toppidrettsfaget skaper to svært ulike hensikter med toppidrettsfaget.

Det kan ut i fra funnene gis indikasjoner på at måten lærerne på skole A operasjonaliserer hensikten med faget (Goodlad, 1979), gir elevene en mer helhetlig treningshverdag. Det ligner definisjonen av *''morgendagens utøvere''* fra Olympiatoppen, som setter fokus på følgende hovedelement: *«Høyt idrettslig nivå utvikles gjennom en langsiktig, systematisk, kvalitetspreget og progressiv treningsprosess»*. (Olympiatoppen, 2013). Hovedhensikten for lærerne på skole A er å bidra til å utvikle selvstendige elever som tar ansvar for egen utvikling, med andre ord bidrar de til å utvikle det Olympiatoppen kaller *''24 timers utøveren''*, som setter store krav til elevens målrettede satsing i det lengre løp (Aambø, 2011). En kan konkludere med at måten «toppidrett fotball» er implementert ved skole A si at det i større grad drives «toppidrett». Ut ifra uttalene har lærerne og elevene fokus på det holdningsarbeidet som underbygger den adferd som toppidrettssatsning krever og som tilfredsstiller norsk toppidretts grunnverdier. Hensikten med faget og motsetningsforholdet blir sterkere mellom skole A og skole B da det ut i fra informantene på skole A fortelles at det fotballfaglige innholdet er basert på hva de skal gjøre i klubb på ettermiddags- og kveldstid, som Stormo (2014) sine funn også viser. Når lærerne formulerer seg om hensikten med faget, kan det knyttes til to ulike metoder for innlæringer av fotballferdighet, hvor det hos skole A tilrettelegges for en teknikk sentrert tilnærming, som ikke innlemmer så mye med- og motspillere i treningen (Ronglan, 2003). Dette på bakgrunn av at deres elever har mye mengde trening i klubb, og ønsker å jobbe mer med individuelle øvelser i skole.

Lærerne på skole B har en helt annen holdning til hensikten med faget og fungerer som et rent skolefag hvor de *''dysser ned''* toppidrettsbegrepet og samarbeidet med klubb. Innfallsvinkelen lærerne har til faget er annerledes, og de tilpasser intensjonene i læreplanen med et annet innhold i undervisningen hvor hensikten med faget er å legge

til rette for en spill sentrert tilnærming med mye med- og motspill i treningen (Ronglan, 2003). Dette på bakgrunn av at deres elever ikke har så mange treninger i klubb, og ønsker mye spill på skoletreningene. Lærerne på skole B uttrykker at de har ingen kommunikasjon med klubbene elevene representerer, der bindeleddet mellom skole og klubb er fraværende. De representerer et tilbud som kan ligne mer på noe jeg betegner som; «*Bredde fotball*». I studien til Stormo (2014) skriver han at (Topp)idrettsfaget mister sin identitet, og at det i langt større grad er breddeidrett som bedrives, siden få av elevene satser på sin idrett. Dette sammenfaller med funn i min studie, der hensikten med faget på skole B gjennom læreren Kristoffers uttalelser gjenspeiler nedskrevne linjer i formålet med «*Breddeidrettsfaget*». Det synes som om malen for opplegget på skole B er gitt gjennom hva "flertallet" av elevenes ønsker og de tradisjoner som finnes i faget. Holdningen lærerne og elevene har til faget representerer perspektiver som står nedført i formålet med breddeidrettsfaget, og lærerne er bevisste på og ønsker å ha "B-elever" ved sin linjer, som Kristoffer uttrykker gjennom utsagnet under:

"Formålet er ikke å pushe de utenfor komfortsonen hver dag der vi legger opp hverdagen ut i fra hva de gjør i klubb, da har vi andre spissende toppidrettslinjer til å ta seg av disse elevene. Våre elever opplever mye fotballglede og mestring, der vi alltid har vært opptatt av tett oppfølging ut i fra behov og forutsetninger". (Kristoffer, lærer skole B)

Ut i fra informantenes utsagn spriker den oppfattede læreplanen blant lærerne på skole A og B (Goodlad, 1979) på bakgrunn av lærernes egne synspunkter og holdninger til faget og deres syn på læring i «*toppidrett fotball*». Planleggingen, gjennomføringer, og vurderingen i faget blir derav ulik. En kan si at læreplanen blir et pedagogisk tekst med intensjoner en ønsker skal bli oppfylt gjennom undervisningen. I følge Goodlad (1979) sin oppfattede læreplan blir dette da utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring av undervisningen slik vi har sett at elevenes erfarte læreplan har blitt påvirket (Goodlad, 1979). Fra elevenes perspektiv synes de å være usikre rundt kunnskapsobjektet i faget, men det er en gjennomgående positiv enighet av fagets hensikt og innhold, hvor elevene føler seg trygge og opplever mestring. De ser nytteverdien av å se hvordan en "toppidrettsutøvers" hverdag kan være, og de nevner ikke noen konkrete mangler. Elevene beskriver at hensikten med faget er at det de gjør på skolen skal ha en effekt som gjør at de blir dyktigere fotballspillere i klubb. Dette er

delvis i forhold til formålet med faget (LK06), hvor elevene skal trene for å øke prestasjonen som vel er det tydeligste budskapet i faget.

Det er en liten tankevekker at vi i denne studien har sett at lærerne har angrepet hensikten med toppidrettsfaget på to så vidt forskjellige måter, der hensikten med faget og oppfattelsen lærerne og elevene har av læreplanen gjenspeiler to deler av formålet med faget. Vettrhus (2011, s.66) skriver at Kunnskapsløftet som utdanningsreform har gitt den enkelte idrettslinje med «toppidrett fotball» stor frihet i utforming av sitt idrettsfaglige- og pedagogiske tilbud. En ”autonomi” som er blitt belyst gjennom to ulike hensikter med faget på skole A og skole B i min studie. Den store lokale handlingsfriheten forutsetter høy faglig og pedagogisk kompetanse, og for å utforske hva lærerne og elevene legger i «*Supplement til klubb*» på skole A og «*fordypningsidrett*» på skole B, utkrystalliserte det seg viktige undertema i denne sammenhengen, nemlig: vektlegging og gjennomføring av hovedområder og kompetansemål, som er viktige prinsipper for å integrere en god vurderingspraksis i faget. Fagets mangefasettede og til dels uavklarte hensikt gjør at vurderingspraksisen håndteres på forskjellige måter ved disse to skolene, som jeg i de påfølgende kapitlene vil belyse ytterligere.

4.4 Vurderingspraksis på «toppidrett fotball»

4.4.1 Hovedområder og kompetansemål - Vektlegging og gjennomføring

Ved å belyse hovedområder og kompetansemål kan jeg tydeligere belyse hva lærerne legger vekt på, gjennomfører og vurderer i undervisningen, og hvordan elevene opplever denne praksisen. Lærerne ved de to skolene forholder seg til «toppidrett fotball» på to ulike måter som vi så i hensikten med faget, der de tolker og praktiserer faget fra forskjellige ståsteder. Kompetansemålene skal uansett nås av alle elever og er generelle for hele landet, men skolene med ulike ressurser og lærere har mulighet til å tilpasse lokale tolkninger og konkretiseringer av dem (Imsen, 2006). Dette gir sannsynligvis variasjoner både i undervisningsmetoder, innhold og vurderingspraksis ved de ulike skolene.

4.4.2 Skole A – «Allsidig og spisset ferdighetsutvikling»

Lærer Steinar fra skole A gir et godt bilde av hva flere av lærerne uttrykker de vektlegger, gjennomfører og vurderer underveis i undervisningen, der han forteller at faget blir kommunisert til elevene via tre hovedområder: «*Treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling*». Steinar og Andreas fra skole A uttrykker at de har en jevn fordeling av hovedområdene, der kompetansemålene er jevnt fordelt i en årsplan, med fem arbeidsplaner for hvert år med utgangspunkt slik fotballåret er delt opp:

''Alle års- og arbeidsplaner blir lagt opp i forhold til de ulike kompetansemålene som gjelder for hvilket trinn de går på. Vi konkretiserer arbeidsplaner der vi bevisstgjøre elevene på den periodiseringen de er på i fotballåret: der en har satt ulike mål og vektlegging av mål for hver periode. Målene snakker vi ofte om i faste teoritimer, der vi ofte har felles mål for klassene, og der elevene selv lager egne målsettinger'' (Andreas, lærer skole A)

Eleven Frans uttrykker på oppfølgingsspørsmål om han vet hva han skal gjennom i toppidrettsfaget:

''Vi har forskjellig temaer som ofte blir tatt på forskjellige tider i forhold til klubb sesongen.... Det er mer teknisk trening enn i klubben jeg spiller for, veldig spisset trening, av og til i sånn posisjoner og stasjoner under trening''. (Frans, elev skole A)

Han er fornøyd med treningsgruppa, men forteller at det til tider kan være slitsomt med mye trening på skole og klubb. Eleven Frans gir et godt bilde av hva begge elevene på skole A mener om vektleggingen og gjennomføringen av hovedområdet

''Treingsplanlegging'', der han forteller at de har faste teoritimer der de setter seg korte- og langsiktige mål og lærer litt om «*totalpakken av å leve som en elitespiller*». Læreren Steinar hevder som eleven Frans sin erfarte læreplan (Goodlad, 1978) at de gjennomfører et mer individuelt og spisset teknisk fotballtilbud enn hva kanskje andre lignende offentlige fotball-linjer tilbyr. Han forteller at flere av deres elever har mye mengdetrening på kveldstid, hvor han deretter eksemplifiserer:

''... stasjonstrening er noe vi ofte prioriterer i ferdighetsutviklingen, der en må jobbe mer individuelt med hva hver enkelt elev trenger...det avhenger av hva de selv erfarer de trenger i dialog med oss... en kan si vi driver for allsidig spisset ferdighetsutvikling''. (Steinar, lærer skole A)

I denne sammenhengen uttrykker lærerne at flere av deres elever er dyktige på å «lese spillet godt», men at den tekniske utførelsen av bevegelsen ikke står i stil med handlingsvalget. Derfor ser det ut som at hensikten med å legge til rette for en slik teknikksentert tilnærming (Ronglan, 2003) handler om at veiledningen. På skole A får de tett veiledning som handler om å forsterke det gode valget og om å lete etter innganger for at spilleren skal kunne nærme seg en mer hensiktsmessig utførelse av bevegelsene (Ronglan, 2008). Denne lærdommen kan de videre ta med seg inn i klubb fotballen på ettermiddag- og kveldstid. Dette på bakgrunn av at eleven Linn ved skole A nevnte dette underveis i intervjuet; «*.. det finnes en deilig frihet på fotballinja der vi tar mye ansvar for egen utvikling som fotballspiller og selv får velge hva vi trenger å øve på med lærerne rundt oss..*».

Lærerne Steinar og Andreas forteller at læringsmålene i toppidrett skal oppfylles for alle elevene, der de i faste teoretiske toppidrettstimer veileder de på felles kompetansemålene og *mundlig* legger frem kriterier på hva som er lav, middels og høy måloppnåelse. Det er i samsvar med hvordan Vygotsky (2001) i den proksimale utviklingssonen mener at læring skjer, ikke det du lærer alene, men du klarer i samhandling med andre (Vygotsky, 2001). Med utgangspunkt i denne uttalelsen fra lærerne, ser det positivt ut med tanke på et av kriteriene som Black & William (1998) nevner som sentralt for at vurdering for læring skal fungere effektivt. Nettopp at elevene forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av de (Utdanningsdirektoratet, 2014a). På spørsmål om elevene på skolene kjenner til hovedområdene og kompetansemålene i faget forteller Linn at hun kjenner til hovedområdene og vet at hovedområdene inneholder forskjellige mål som de jobber med. Men, både Linn og Frans fortalte ikke noe om innholdet i kompetansemålene.

Lærerne Steinar og Andreas ved skole A forteller at de gjennom disse tre årene bevisst og rutinemessig har benyttet seg mye av egenvurdering, innlevering av treningsdagbøker, økt planer og periodeplaner. Lærerne sier at dette har resultert i at

elevene har blitt dyktigere til å planlegge sin egen trening i forhold til totalbelastning og utvikling. Derfor er de først og fremst positive til at kompetansemålene i treningsplanlegging er en viktig del av vektleggingen og gjennomføringen i treningshverdagen for deres elever. Skole A opptatt av å påvirke en til tider ensartet fotballhverdag med teoretisk kompetanse, der praktiske økter på feltet blir supplert med faste teoretiske klasseroms økter. Funntil min studie sammenfaller her med funntil Kårhus (1986) sin studie og lærernes og elevenes refleksjoner gav støtte til:

''Forståelse for hva som skjer ved trening er like viktig som å få tid til trening dersom en skal nå til topps i internasjonale konkurranser'' (Kårhus, 1986, 2. 67) .

Hos informantene på skole A virker det som de evner å balansere det utøvende og skapende med det teoretiske og refleksive, og dermed fremstår innholdet i «toppidrett fotball» på skole A som et «kunnskaps» og «ferdighetsfag» (Vinge, 2014, s.347). Begge elevene på skole A gir ytringer for at de har en god utvikling i alle tre hovedområdene i faget. Det fortelles om en jevn vektlegging der elevene er bevisste på at de selv har et stort ansvar for egen utvikling. Det viser at føringene som lærerne har lagt vekt på gjennom disse to første årene, i forhold til planer de jobber etter og hvilket fokuset de har på treningsfeltet og i klasserommet gir en positiv framstilling av *''toppidrettskulturen''* de praktiserer på denne skolen. Ut i fra lærernes oppfattende læreplan, operasjonaliserte læreplan og elevens erfarte læreplan (Goodlad, 1979) ser det ut til at det befester seg en hensikt med toppidrettsfaget som gjenspeiler vektleggingen og gjennomføringen av innholdskomponentene i faget. Utsagnene til lærerne og elevene gir uttrykk for at de praktiserer en jevn vektlegging av hovedområdene og kompetansemålene, og en kan ut i fra informantenes uttalelser si at dagens inndeling i de tre hovedområder i faget fungerer bra for lærerne og elevene på skole A.

4.4.3 Skole B – «Helhetsorientert spillsentrert tilnærming»

Lærerne Ulrik og Kristoffer på skole B hevder at de vektlegger og gjennomfører et mer sammensatt opplegg i vektleggingen av hovedområder og kompetansemål, hvor begge lærerne uttrykker at lagfølelsen og lagspillet i fotball skal dyrkes i mye spill aktivitet. Læreren Kristoffer hevder at de vektlegger ferdighetsutvikling mest siden det er fagets egenart og de ikke kommer utenom dette. Ulrik supplerer med å fortelle: «... der *andre*

skoler driver med spisset og individrettet trening, har vi et mye mer sammensatt opplegg med mye spill-motspill øvelser». Dette støttes ved eleven Mathias sin uttalelse, der han forteller: «... *Jeg har ikke mer enn to økter på fritiden, så jeg er alltid sulten på fotballøktene vi har på skolen med mye spill».* Læreren Kristoffer uttaler at målet med undervisningen i faget gjennom de tre hovedområdene handler om å skape et miljø der elevene kommer til fotballøktene med motivasjon for å bli bedre, være fair med hverandre og utvikle kameratskapet, og begge lærerne er opptatt av å poengterer at de hele året er opptatt av valgene elevene tar med ball. Ulrik utdyper ved å si:

''... Noen av elevene har aldri hatt en trener som gir de konstruktiv feedback. Derfor jobber vektlegger vi mye kommunikasjon på valg de tar på banen. Det kan være aggressiviteten som 1.forsvarer, eller tidspunkt for pasning på medløp i etablert angrep. Vi må prate med de på feltet, i forhold til valgene de tar... Dette bruker vi mye tid på''
(Ulrik, lærer skole B)

Ut i fra lærernes uttalelser er de opptatt av å vektlegge, gjennomføre og vurdere elevene gjennom den spill sentrerte tilnærmingen (Rongland, 2003) som skal gi elevene økt handlingskompetanse de kan ta med seg på fritiden i klubbene. Ronglan (2008, s.150) skriver at man som veileder har mulighet til å yte veiledning relatert til spillerens handlingsvalg i spillet. Her kan lærerne veilede hvilke alternative handlingsmuligheter elevene har og selve handlingsutførelsen, om bevegelsene eller utførelsen var hensiktsmessige (Rongland, 2008). Dette en veiledning som harmonerer med hva lærerne på skole B i stor grad uttrykker underveis i intervjuet. Det dreier seg om evnen elevene har til å beherske et område og manøvrere hensiktsmessig i møte med komplekse krav og situasjoner som ofte oppstår under spilles betingelser (Ronglan, 2008, s.7).

Læreren Ulrik forteller at de ofte under egentreningsperioder benytter seg av hovedområdene *''Basistrening og Treningsplanlegging''* der de lar elevene levere øktplaner og treningsdagbøker, og gir råd til elevene om hensiktsmessige teknikker og treningsmetoder for å videreutvikle den fysiske kapasiteten. Her får elevene selv mulighetene til å prioritere hva de ønsker å trene på avhengig av hva de trenger etter funn i kapasitetsanalysen de jobber med i treningslærefaget. Lærerne uttrykker at de ikke prioriterer basistrening og treningsplanlegging i like stor grad som

ferdighetsutvikling. Kristoffer sier; «... *En kan alltid finpusse det fysiske, men det taktiske og tekniske må en gjøre noe med tidligere, derfor vektlegges dette mest hos oss*».

Ut i fra elevene erfarte læreplan (Goodlad, 1979) på skole B blir basistrening integrert noe i øktene, der de har fast innslag av skadeforebyggende trening. Eleven Mathias på skole B påpeker på den andre siden at basistreninga er noe de må ta tak i utenfor skolen, der han legger til at; «... *Lærerne forteller at vi må jobbe mye med den fysiske biten utenfor skolen, fordi valgene våre på banen utføres bedre når vi er i bedre form*».

Uttalelsene til eleven viser at elevene må oppfylle kravene og målene i hovedområdet basistrening utenfor skolen. Lærerne er derimot innom at de gir rom for at elever får bruke treningstiden på skolen til å trene utholdenheten om eleven selv mener han eller hun har et sterkt behov for dette. Utsagn fra skole B viser at lærerne har noe ulik tilnærming i hva de vektlegger i undervisningen i faget, og vektleggingen kan virke skjev med en overdreven vektlegging av hovedområdet *''ferdighetsutvikling''*. Eleven Henrik uttrykker følgende i denne sammenhengen:

''...Vi har alltid hatt fotball trening. Hver eneste toppidrettstime er trening og spill. Jeg savner å ha noe teoritimer der vi lærer noe om fotball, der vi setter litt større krav til opplegget... Det forventes ikke så mye egentlig''. (Henrik, elev skole B)

I følge eleven Henrik sin erfarte læreplan (Goodlad, 1979) har lærerne tolket om omsatt den fagspesifikke læreplan for toppidrett i noe ensidige læringsaktiviteter. På bakgrunn av beskrivelsen til eleven Henrik speiler beskrivelsen en annen identitet enn hva fagets formål og kompetansemål uttrykker i læreplanen. Toppidrettsfaget på skole B fremstår som et rent praktisk *«ferdighetsfag»* i følge elevenes erfarte læreplan (Goodlad, 1979). Det virker som om lærerne på skole B gjennom sitt fagsyn, egne verdier, samt pedagogiske kompetanse legger opp til læringsaktiviteter med en målsetting om å skape trivsel, engasjement, samhold og læring gjennom et stort fokus på hovedområdet *''Ferdighetsutvikling i det kollektive''*. Det er flertallet som bestemmer hva skolen skal fokusere på, og funn viser at elevene Henrik ikke når gjennom med sine ønsker. Dette sammenfaller med hva læreren på skole B uttalte om hensikten med faget og funn i Konradsen (2009) sin studie, hvor den offentlige skole la til rette for en mer spillsentrert tilnærming (Ronglan, 2003). Dette foregår i følge lærerne og elevene i en vektlegging

av mye spill, hvor hensikten og utgangspunktet for læringen er at treningen tar utgangspunkt i spillsituasjoner hvor elevene selv deltar aktivt i læringsprosessen (Ronglan, 2003). Den andre eleven Mathias er fornøyd med «*fotballopplegget*» og av den grunn ønsker jeg ikke å trekke bastante konklusjoner rundt disse ulike oppfatningene. Lærerne hos skole B argumenter for at de må vektlegge og gjennomføre mye spill på bakgrunn av nivå og hva elevene ønsker.

Lærerne på skole B gir uttrykk for at det er utfordrende å vektlegge og vurdere elevens kompetanse i enkelte kompetansemål, fremfor andre. Spesielt ga de uttrykk for at de ikke benyttet seg så mye av hovedområdet treningsplanlegging, der Kristoffer sier; «*... De får mye treningsplanlegging i faget treningslære, som for meg har en tilstrekkelig overføringsverdi til toppidrettsfaget*». Det ser ut til at lærerne føyer inn teoretiske bidrag i de praktiske øktene muntlig på feltet. Lærerne forteller at de oppfyller kravene og målene i treningsplanlegging ved å koble aktivitetslære- og treningslærefagene mot toppidrettsfaget, der spillerne får grundig teoretisk og praktisk innføring på en rekke treningsrelaterte områder som har overføring til toppidrettsfaget.

Lærerne Kristoffer og Ulrik uttrykker at de samarbeider om hvordan målene skal legges frem til elevene på feltet, der de håper at det bidrar til en felles forståelse og et felles språk om hva som vektlegges i hver periode, hva elevene skal lære og hva de skal vurderes i. Dette er i følge Flinterud & Smidesang (2012) en av fem nøkler som er viktige for at «*vurdering for læring*» skal praktiseres, nemlig at elevene skal forstå hva de skal lære, og er sterkt delaktig i egen læringsprosess. I forskrift til opplæringslovens § 3-3 presiseres det at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanen (Opplæringsloven, 2009). Dette vil si at de tre hovedområdene samlet skal danne grunnlag for vurdering i toppidrettsfaget. Dersom lærerne nedprioriterer hovedområdene «*Treningsplanlegging*» eller «*Basistrening*» kan det få konsekvenser som at sluttvurderingen verken viser elevens samlede kompetanse i faget, eller elevens sluttkompetanse i treningsplanlegging eller basistrening. Ut fra informantenes synspunkter på vektlegging av hovedområder og kompetansemål fra skole B, kan de se ut til at vektleggingen og gjennomføringen kun baserer seg på et begrenset antall av kompetansemålene. Gjennomføringen av kompetansemål i treningsplanlegging virker nesten fraværende. Elevene etterlyser og savner å få tilbakemeldinger på treningsdagbok og egenvurderingen i treningsplanlegging. I formålet med faget står det

ikke at toppidrettsfaget er et rent praktisk fag, men slik informantene uttrykker at hovedområder og kompetansemål blir vektlagt, gjennomført og vurdert av lærerne på skole B tolker jeg det som at det er muligheter for å teoretisere faget i enda større grad. Hovedtrekket i svarene til elevene er at elevene ønsker å utføre mer arbeid innenfor hovedområdet treningsplanlegging og uttalelsene gir meg et bilde av at opplevelser og læring i ferdighetsutviklingen er viktigere enn det å kunne planlegge dem. Ut i fra ressursene lærerne har på skole B og synet de har på hensikten med faget, virker det som at de har utformet «toppidrett fotball» på en måte der de prioriterer hovedområder og kompetansemål ut i fra hva de oppfatter elevene gir uttrykk for at de ønsker i fellesskap. Det virker som at elevenes trivsel i faget synes å stå fram som viktigere enn en jevn praktisering av hovedområdene og kompetansemålene.

4.4.4 ”En vektlegging og gjennomføring ut i fra elevenes hverdag”

Lærerne vektlegger og gjennomfører hovedområdene og kompetansemålene gjennom to ulike tilnæringer for læring i fotball, gjennom den spillsentrerte hos skole B og teknikkcentrerte tilnærmingen hos skole A (Ronglan, 2003). Lærerne uttrykker at læreplanen i toppidrett uttrykker en form for faglig progresjon gjennom opplæringsløpet, og begge skolene har størst fokus på vektlegging og gjennomføring gjennom hovedområdet ferdighetsutvikling i undervisningen ettersom dette hovedområdet utgjør en stor del av fagets egenart og naturlige innhold. Læreren Andreas poengterer; «*Ferdighetsutvikling er jo åpenbart dekket på nesten hver eneste økt*». De fleste elevene setter pris på treningshverdagens variasjon i vektlegging og gjennomføring. Men, ut i fra beskrivelsene fra en av elevene fra skole B kan det tyde på at det er noe ensidig fokus på «*spill*» i ferdighetsutviklingen som innhold i «toppidrett fotball» ved skole B. I forhold til basistrening, forteller lærerne at dette hovedområdet på mange måter ligger inngravert i hovedområdet ferdighetsutvikling. På skole A har det likevel større plass i hverdagen, hvor læreren Ulrik gir et fint bilde fra egen praksis hvor han sier at den fotballspesifikke kapasiteten er avgjørende i dagens toppfotball:

”... Vi har en langsiktig tankeprosess hvor vi ønsker at elevene skal tåle mye mengdetrening og restituere hurtigere. Derfor er basistreninga viktig og vektlagt mye. Innimellom deler vi klassene i to og to på de øktene vi har felles, der noen har basis og andre ferdighetsutvikling, så bytter vi”. (Ulrik, lærere skole A)

Lærerne er positive til kompetansemålenes åpne utforming, og samtlige lærerne trekker frem at vektlegging av hvilke hovedområder og kompetansemål som skal praktiseres tillat de store spillerom for lokal tolkning og frihet er noe de verdsetter høyt. I § 3-3 om grunnlaget for vurdering sier forskrifta at det er alle kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget, og at ingen mål er unntatt (Opplæringsloven, 2011). Lærerne uttalte at de skulle ønsket mer håndfaste og konkrete mål slik at vektleggingen og gjennomføringen av kompetansemålene ble lettere for den offentlige skole uten samarbeid med toppklubber. Dette viser seg å være gjentakende for samtlige lærerne, blant annet Ulrik som poengterer:

''...Våre elever er ikke helt der enda. Vi ønsker at de skal fortsette med fotball, men vi må konkretisere målene veldig spisst til vår målgruppe.. Frafall ser ut til å komme parallelt med økende grad av prestasjonsfokusering og tidlig spesialisering og våre elevers stemme må bli hørt, og de ønsker mye spill''. (Ulrik, lærere skole B)

I denne sammenhengen ønsker jeg ikke å endelige slutninger, men jeg aner at lærerens kompetanse, erfaring og ansiennitet ikke er så opptatt av å følge programfagets struktur gjennom de tre hovedområdene, men der lærerne heller anvender en preferert læreplan, den fagforståelsen de selv foretrekker (Goodlad, 1979). Nordlandsforskning, en rapport som tok for seg lærerens fortolkning og syn på LK06 peker på at de lærerne som ble intervjuet fra videregående trinn er kritiske til kompetansemålene i en rekke fag (Hodgson et al. 2010a), som sammenfaller med funn i min studie. Hvor lærerne er kritiske til noen av kompetansemålenes utforming. I hovedområdet treningsplanlegging trekker alle lærere i studien frem at det er utfordrende å få gjennomført kompetansemålet *''Utviklingstrapp''* under hovedområdet treningsplanlegging. Læreren Andreas på skole A gir et fint bilde av hva samtlige av læreren forteller underveis, der han fastslår:

''Utviklingstrapp brukes veldig lite hos oss fordi det er unaturlig i fotball... Utviklingstrapp har for oss alltid vært et forvirrende kompetansemål.'' (Andreas, lærer skole A)

Funnene indikerer at kompetansemålet utviklingstrapp mer eller mindre ikke blir

praktisert, men heller i utarbeidingen av arbeids- og kapasitetsanalysen som de bruker mye tid på i treningslære faget. Det synes å være en felles oppfatning blant lærere i studien om at de fleste kompetansemålene er utformet på en hensiktsmessig måte, men en av lærerne fra hver av skolene sikter til at kompetansemålet i treningsplanlegging for Vg3: *''Gjøre rede for hvordan mediene fungerer, og hvordan en toppidrettsutøver bør opptre overfor dem''* (Utdanningsdirektoratet, 2006a) ikke blir praktisert. Læreren Steinar poengterer i denne forbindelsen: *«... vi har ikke tilgang til elever som er i dette miljøet, så det er i grunn ikke praktisk gjennomførbart i våre øyne»*. For å heve nivået på toppidrett fotball linjer konkluderer Stormo (2014) med at et inntakskvalitet burde være et kriterium. En nøyaktig prosess med å plukke ut hvilke elever som skal få et tilbud med gode lærere, god oppfølging og en mulighet til å ta neste steg som de blir *''lovet''* i kompetansemålene (Stormo, 2014). Dette kompetansemålet kan knyttet til Stormo (2014) sin beskrivelse, og elevene i denne studien er ikke helt der enda.

Flere av lærerne presiserte likevel at de i dagens undervisning tillater at elevene selv tar større del i vektlegging og gjennomføring av kompetansemål i sin egen utviklingsprosess på bakgrunn av hovedområdet *''Treningsplanlegging''*. Lærerne legger vekt på at mål for gruppa og individuelle mål som elevene setter seg gjennom hovedområdet treningsplanlegging i sin kunnskapskontekst blir svært individuelt, og at det derfor ofte blir en vektlegging, gjennomføring og vurdering ut i fra elevenes individuelle hverdag. Vektleggingen og gjennomføringen av kompetansemål er forskjellig ut i fra hva de har fokus på ved hver av skolene. Dette har en nær sammenheng med hva som er fokus på treningsfeltet, hvilke planer de jobber etter, hvordan de samarbeider med klubbene og hvor tett oppfølging den enkelte får gjennom skoleåret. Utsagnene under er karakteristiske for «toppidrett fotball» sin vektlagte og gjennomførte hverdag på hver av skolene:

''Hver søndag kartlegger jeg elevenes uke i forhold til hva de gjør i klubb, der vi jo har tett kommunikasjon med alle elevenes trenere. Flere av våre elever ønsker å ta det store steget, og dette fører jo til en individuell gjennomføring av kompetansemål i felles timer, ut i fra hva den enkelte trenger der og da, som byr på utfordringer i vurderingen''. (Steinar, lærer skole A)

''Vi har jo spillere som i utgangspunktet tåler all den treningen vi legger til rette for, da

vi ikke følger en toppidrettsformel.. men vi kan ikke legge opp undervisningen på bakgrunn av hva en spiller ønsker, det har vi ikke lærerkapasitet til'' (Kristoffer, lærer skole B)

Disse utsagnene gir meg et bilde som kan kobles til hensikten med faget – som for begge lærerne på skole A skulle være et *''Supplement til klubb fotballen''* og hos skole B ut i fra læreren Kristoffer skulle være en *''Fordypning i idretten''* går igjen i vektleggingen og gjennomføringen av hovedområder og kompetansemål.

Uttalelsene fra elevene viser at de ikke kan gjengi noen kompetansemål fra læreplanen i toppidrettsfaget direkte. Elevene på skolene ga uttrykk for at lærerne har kommunisert noen mål innimellom i undervisningen, men de er ikke gjort kjent med kompetansemålene, hva disse inneholder av læringsutbytte og kriterier. Funnene kan tyde på at ingen av elevene kommer med synspunkter som viser lærernes strukturerte og formelle bruk av vurderingskriterier i «toppidrett fotball» Dette sammenfaller godt med hva læreren Kristoffer beskriver på spørsmål om hvordan de kommuniserer til elevene hvilke mål de skal gjennom:

''Jeg kunne sikkert vært mer nøye med å fremstille målene f. eks ved å legge det ut på nettet og sånt, slik at de var mer klar over hva vi så på og vurderte de etter, men vi føler vi er tydelig nok på feltet og til hver enkelt med hva de må jobbe med. Det er så mye mer individuelt i fotball, der vi ved disse offentlige skolene har så spredde målgruppe i forhold til kjønn, nivå, ambisjoner og ferdigheter så for er det ikke nå lønnsomt å orientere de skriftlig om vurderingskriterier''. (Kristoffer, lærer skole B)

Disse samlende kompetansemålene fra hvert hovedområde skal være grunnlag for vurderingen sammen med formålet med faget og generell del av læreplan. By (2010) understreker at når elevene skal vurderes i forhold til grad av måloppnåelse, er det viktig at en har utarbeidet presise kjennetegn på kompetansemålene som forteller om mestring på flere nivå. Framstillingen av målene de skal gjennom i faget virker ut i fra informantenes uttalelser ikke formalisert i tilstrekkelig grad. Engh (2011) er inne på at eleven må vite målene for opplæringen, siden det er det eleven skal arbeide mot og bli vurdert etter. Målene må være tydelige, tilpasset, og inne rekkevidde for den enkelte elev, men skal også være noe å strekke seg mot. Med så lite kjennskap til

kompetansemål som elevene har, er min tolkning at samarbeidet mellom lærer og elev på dette området ikke fungerer optimalt. Dette kan tyde på at lærerne må bruke kompetansemålene mer aktivt i undervisningen, slik at de får en større betydning for elevene, og kanskje er en framstilling av målene med å bruke begrepene enkel, grunnleggende og høy kompetanse ved en tredeling veien å gå – slik at fokuset på målrelatert vurdering blir tydeligere (Dale, 2008). Det befinner seg antydninger til at lærerne er dyktige på å utarbeide delmål og kjennetegn på måloppnåelse muntlig, men, By mfl. (2008a) anbefaler at delmålene skal beskrive høy, middels og lav måloppnåelse og det kan være hensiktsmessig at lærerne, kollegaer, ledelse og elever samarbeider om å lage kjennetegn på måloppnåelse, på bakgrunn av at kompetansemålene alene ikke sier noe om kvaliteten på opplæringen. På bakgrunn av Black & Wiliam (1998) sin internasjonale forskning og Jensens (2008) forskning på norske skoler, så har skolene en vei å gå når det gjelder å formidle målene til elevene og hva de skal lære. I praksis er det den enkelte lærer sitt ansvar å følge opp dette. For at vurderingen underveis skal være optimal og effektiv, er det som Slemmen (2009) viser til, viktig å ha mål som viser hva elevene skal jobbe mot, og at de dermed blir i bedre stand til å gjøre valg som fremmer egen læringsprosess.

Lærerne forteller generelt at det er utfordrende å identifisere hva en skal se etter i basistrening, ferdighetsutvikling og treningsplanlegging i «*toppidrett fotball i den offentlige skole*», sette ord på disse og differensiere i skrift ulike forventninger i form av kjennetegn på måloppnåelse. Ser man på forskrift til opplæringsloven § 3-1. *Rett til vurdering*, står det at det skal være kjent for eleven hva som er målet for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse (Opplæringsloven, 2010). Det at lærerne er tydelige i mål og forventninger til prestasjon bidrar til at elevene er kjent med hva som vurderes og hvilke krav som stilles for å oppnå de ulike karakterene. Viss relevante aktiviteter i «toppidrett fotball» blir igangsatt i toppidrettsfaget uten et slik analytisk forarbeid, vil det kunne medføre mindre kontroll i vurderingsarbeidet, og det kan bli mer utfordrende for læreren å skaffe grunnlag for å vurdere eleven (Vinge, 2014, s.330).

Refleksjonene til lærerne viser at det utøvende og kreative står i sentrum, der elevene selv opplever å sitte i førersetet i forhold til hva de arbeider med, spesielt hos skole A. En kan si at elevene på skole A og skole B får en smakebit på forskjellige kunnskaps-

og ferdighetsområder som gir de innsikt i toppidrettens verden, og det virker som vektleggingen og gjennomføringen ut i fra informantenes uttalelser vekker interesse og engasjement hos de fleste av elevene i min studie.

4.5 Hensikten med vurderingen

Hittil i studien har vi sett at skolene legger opp toppidrettsfaget på to vidt forskjellige måter. I det neste kapittelet vil jeg belyse hvilke refleksjoner idrettslærerne og elevene har om hensikten med vurderingen på toppidrettsfaget, og hvordan lærerne opplever sin egen vurderingspraksis.

4.5.1 Skole A – ”Nyttig å vurdere seg selv”

Læreren Steinar på skole A forteller at det alltid for han har vært en greie gjennom trener- og lærerutdanning og hans virke at han ønsker å påvirke elevene til å ta ett større ansvar for seg selv:

”Mye av hensikten med vurderingen har for oss de siste årene blitt brukt gjennom bruk av en systematisk egenvurdering. Årsplanen delt inn slik et fotball år er med ulike perioder, slik at vi samkjører med klubb fotballen. For hver sånn periode, legger jeg ut en egenvurdering som en oppgave for mine elever hvor de svarer og reflekterer over sin innsats for den aktuelle perioden. Da stiller jeg spørsmål som er veldig sånn konkretisert i forhold til de målene vi hadde for den perioden, samt egne mål de har. Elevene svare skriftlig og vurdere seg selv på alle de ulike områdene, og jeg gir de skriftlig vurdering av det igjen. Dette følger jeg også opp på feltet, der jeg snakker med elevene på den måten at jeg stiller en del spørsmål underveis... også for å se om de kobler teori og praksis i øktene sine, at de har en klar ide på hva de gjør og hvorfor.
(Steinar, lærer skole A)

Læreren Andreas forteller at hensikten med vurderingen i toppidrettssammenheng noen gang er helt avgjørende for forståelse av hvor de skal og hvordan de skal angripe motgang- medgang som de opplever mye av i klubb fotballen. Han poengterer; *«...Hensikten er at elevene forstår hvilken innsats de selv må legge ned for å ta steg.. jeg dyrker at eleven skal sitte i førersetet og stå for egne valg»*. På den andre siden presiserte lærere Andreas at han kunne vise elevene litt veien å gå om de trengte det.

Han betegnet vurderingen som en av kjernene i faget, og han uttrykte at elevene erfarte den nye egenvurderingen som en «*motivasjonsboost*». Denne fortellingen gir gjenklang i det Steinar fortalte, der de følger en vurderingsprosess ved hjelp av den systematisk egenvurdering sammen med elevene, som skaper gode team som jobber mot felles- og individuelle mål. Eleven Linn på skole A uttrykker i denne sammenhengen; «*.. Jeg tror nok at hensikten med vurderingen er at jeg vet hva jeg må jobbe med, og hva jeg kan fortsette å gjøre bra...De skriftlige egenvurderingsskjemaene vi får har vi fått god tilknytning til...*». En kan finne en overenstemmelse i eleven Frans sitt svar fra skole A, der han forteller at hensikten er å få tilbakemeldinger som gjør at han kan trene såpass målrettet at han har noe utbytte av det. Lærerne uttrykker at læringsfokuset øker på bakgrunn av egenvurderingen og funn viser at dette gjør vurderingspraksisen mer rettfærdig, på bakgrunn av at læreren Andreas ved skole A forteller dette underveis i intervjuet: «*... systematikken og holdningen til å bli en toppidrettsutøver handler om å ta ansvar for egen utvikling og læring, men de må bli gitt muligheten til det...som de jo får hos oss*».

4.5.2 Skole B – ”Smådrypp under hver økt”

Lærer Ulrik på skole B forteller at hensikten med vurderingen er at det kontinuerlig foregår undervisningsvurdering aktivt på fotballfeltet. Læreren Kristoffer presiserer at det er flere ting som ligger i hensikten med vurderingen. Han forteller at en ting er hvordan de observerer gjennomført trening på feltet og gir elevene tilbakemeldinger og råd på felles og individuelle mål som ligger som en naturlig del av læreplanen. Videre uttrykker Kristoffer noe som kan tyde på at de, som skole A er opptatt av elevenes medvirkningsprosess:

”De periodene hvor du setter egne mål, vurderer egne mål i forhold til din egen utvikling, vurdere fremgang og ikke fremgang er en vesentlig del med tanke på hensikten med vurderingen.... (Kristoffer, lærer skole B)

Funn i min studie viser at nivået på elevene er med å bestemme hva lærerne faktisk kan vurdere elevene etter i toppidrettsfaget hos skole B. Læreren Ulrik forteller at elevene i interaksjon sammen må samhandle i mye spill kontekster hvor mye av toppidrettens læring og vurdering skjer på fotballfeltet. Dette er i samsvar med hvordan Vygotsky

(2001) mente at det er i den proksimale utviklingssonen at læring skjer, ikke det du klarer alene, men det du klarer i samhandling med andre (Vygotksy, 2001). I tillegg ser det ut til at lærerne legger vekt på en såkalt kameratvurdering, en form for vurdering som læring (Dobson, Eggen & Smith, 2011). Dette siden lærerne legger vekt på elevenes egen vurderingskompetanse innad i de praktiske øktene, hvor de legger vekt på elevenes evne til å kommunisere seg imellom om hvordan de kan gjøre hverandre gode. Dette samsvarer med det Rongland (2008, s.158) skriver, der han oppfordrer til at trenere i læringsarbeidet hjelper til og lar spillerne registrere samspillutfordringer, sette ord på sine opplevelser og komme med forslag til forbedringer innad i gruppa.

Lærerne uttrykker utfordringer knyttet å vurdere elever i «toppidrett fotball» da flere av elevene identifiserer seg med faget på fritiden, og faget betraktes som et fag der følelser og personlig uttrykk står i sentrum. Læreren Kristoffer uttrykker i denne sammenhengen at å dele ut en svak karakter i toppidrettsfaget aldri er en hyggelig oppgave, men vurderingen skal i denne sammenhengen virke motiverende for den enkelte. I samme uttalelse forteller han; «... *Det er utfordrende å be noen fremstå på en måte som ikke passer dem selv, eller som de ikke klarer å mestre nå. Derfor er vi alltid på den alerten at hardt arbeid over tid belønnes*».

Fra elevenes ståsted forteller Mathias at han opplever at hensikten med vurdering må være inntrykkene lærerne har etter hva han gjør på treningene og hvilket nivå de ligger på. Eleven Henrik presiserer at hensikten med vurderingen er å gi de tilbakemeldinger, som han synes han får lite av, der han uttaler mangler på tilbakemeldinger på skriftlige innleveringer. Elevene forteller på den andre side om samtaler som gir indikasjoner på at det foregår en avklaring av elevenes ståsted, en form for vurdering av læring (Dysthe (2008). I tillegg gir elevene beskrivelser som viser at de i «*halvårsevalueringer*» har diskusjoner om tiltak som kan støtte den videre utviklingen på fotballfeltet. Dette sammenfaller med at lærerne beskriver både elevsamtaler integrert i den løpende opplæringen som redskap for å støtte elevenes læringsprosess, og som separate mer uformelle samtaler på «fotballfeltet». Det kan likevel virke som at skole B har utfordringer knyttet til bruke av ulike vurderingsverktøy og at de er underlagt et vurderingsregime i Kunnskapskapsløftet som er mer vidtrekkende for de som kun er to lærere på flere elever (Dobson og Engh, 2010, s.202). Dette kan ses i sammenheng med læreren Ulrik fra skole B, som forteller:

''Hensikten består jo av å gi elevene konkrete kommentarer på fotballfeltet, der de lærer best. Så vi spisser på en måte disse kommentarene til hver enkelt avhengig av hva de må jobbe med. Her er oppmuntringer, spørsmål og veiledning på feltet knyttet til elevens hverdagslige arbeid på skolen, det blir smådrypp under hver økt''.(Ulrik, lærer skole B)

Utsagnet kan knyttes til Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 205) sin beskrivelse av *''prosessvurdering underveis''*. Det virke som om begge lærerne på skole B har stort fokus på den uformelle vurderingen for elevene, som underveis i intervjuet viser seg å gjennomsyre det pedagogisk vurderingsarbeidet hos deres skole. Disse uformelle vurderingshandlingene til lærerne er intuitive og refleksive, og vil kunne forstås som mer indre strukturerte og systematiske enn de formelle vurderingene som gjøres med de formelle metodene hos skole A (Vinge, 2012).

4.5.3 ''Dyrker at eleven sitter i førersetet''

Hensikten med vurdering skal i følge informantene i studien ligge nærmere vurdering *''for''* læring enn vurdering *''av''* læring (Dobson, Eggen og Smith, 2011). Lærerne gir uttrykk for en vurderingspraksis som dreier seg mot vurdering for læring (Black & Wiliam, 1998). Hos informantene blir hensikten med vurdering forstått som noe annet enn sluttvurdering, der informantene umiddelbart får frem at vurderingens hensikt er noe som skjer i interaksjon med elevene i form av tilbakemeldinger i undervisnings- og læringsprosessen. Flere av informantene tar selve begrepet underveisvurdering i bruk for å redegjøre for egen vurderingspraksis, samt tanker og holdninger omkring vurderingens hensikt. Vurderingens hensikt lar seg også identifisere i andre utsagn uten at begrepet underveisvurdering uttales eksplisitt hos informantene. Vurderingsmetodene de benytter seg av når de formulerer seg om hensikten med vurderingen i faget er ikke basert på det som kan måles og settes tall på. Begreper de benytter seg av kan knyttes direkte opp mot veiledningsaspektet og selve læringsprosessen til elevene, der lærerne legger vekt på at vurdering skal romme vekt på individuell forbedring og innsats. Elevenes resultater vurderes i forhold til en målrelatert og individrelatert vurdering, der det er individets forutsetninger og målene individet klatrer mot som er kvalitetsstandarden elevens arbeid vurderes mot (Engh mfl. 2007).

Vurderingens hensikt i toppidrettsfaget bestemmes og utformes av idrettslæreren basert på hva han beslutter å fylle undervisningen med. Vurderingsformene som benyttes skal like fullt være i samsvar med et regelverk og funn i studien antyder at flere av holdningene til informantene forholder seg til en formalistisk vurderings pedagogikk som slekter på flere av paragrafene om elevvurdering i forskriftene til opplæringsloven, samt de fire prinsippene for god undervisvurdering fra vurdering for læring- pedagogikken slik de fremstår i utdanningsdirektoratets føringer (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Eng et al. (2007, s.13) uttrykker at vurdering er og må være en integrert del av læreplanutviklingen og elevens læring. Dette sammenfaller med funn i min studie, der det understrekes av lærerne at hovedfokuset er på selve læringsprosessen til elevene, der det å ha kjennskap til elevenes nivå og ambisjoner er en viktig del av vurderingspraksisen og «hensikten med faget». Lærerne uttrykker at mye av hensikten med vurderingen for de handler om å tilpasse vurderingen, og gi elevene muligheter til å justere egne læringsstrategier, der de beveger seg bort fra et fokus på sluttvurdering og karaktersetting (Dobson & Engh, 2010). Felles for samtlige lærere i studien er at vurderingspraksisen oppleves som utfordrende, men at lærerne prøver å se løsningene og ikke problemene. Utfordringene skapes i relasjonene mellom toppidrettsfagets hensikt i lærernes oppfattende læreplan (Goodlad, 1979) med en åpen kunnskaps- og ferdighetsbase som utøves ulikt på disse to offentlige skolene.

Et gjennomgående trekk hos elevene var at ingen benyttet kjente begreper koblet til undervisvurdering, men de presenterte forklaringer som de improviserte der og da, som stemmer godt overens med vurdering for læring forstått som at vurderingen blir gitt underveis som bidrag for å fremme læring (Hopfenbeck, 2014; Black & William, 1998) Dette er synlig i uttalelsen til eleven Linn, der hun viser til at lærerne benytter potensialet som ligger i elevsamtalen ved *''halvårsevalueringen''* i tillegg til tilbakemeldingene underveis i opplæringen er noe som hun kunne bruke i sin utvikling. Den formative vurderingen synes å være akseptert hos lærerne og elevene, da det ut i fra uttalelsene til informantene oppfattes som en naturlig del av ferdighetsinnlæring på «toppidrett fotball». Det er bemerkelsesverdig og oppsiktsvekkende at den pålagte funksjonen i forhold til vurderingens veiledningsfunksjon og elevenes krav på egenvurdering blir tillagt stor vekt når lærerne og elevene uttrykker seg om vurderingens hensikt i toppidrettsfaget.

Det gis ikke noen føringer på om undervisvurderingen skal være skriftlig eller muntlig, men eleven Henrik på skole B gir uttrykk for at han savner litt av de formelle metodene, som kan tyde på at lærerne på Skole B har en vei å gå for å innarbeide formelle vurderingsstrategier der de dokumenter elevenes læring underveis. Lærerens oppgave blir her å hjelpe Henrik videre i sin utvikling, gjennom å gi han oppgaver som samsvarer med sin utviklingszone, vurdering av læring (Dysthe, 2008). Vygotsky (2001) ønsket at lærerne skulle 'teste' elevene grundig for deretter å velge en pedagogikk som kunne føre, i dette tilfellet eleven Henrik videre i læringsprosessen (Vygotsky, 2001).

Fra elevenes ståsted, og deres refleksjoner knyttet til hensikten med vurderingen, virker det som at lærerne opererer som veiledere og har en «coachende tilnærming» og ikke som instruktører (Slemmen, 2009). De forteller at de blir spurt spørsmål som de kan svare på og de nevner at de blir veiledet underveis, som sammenfaller med mye av hovedhensikten med vurdering der lærernes rolle innebærer å veilede elevene med støtte eller spørsmål, og hint underveis om en strategi for å nå målet (Opplæringsloven, 2010). I forhold til informantene på skole A observerer de elevenes arbeid i den skriftlige egenvurderingen, og kan avhengig av hva de observerer, intervenere gjennom å stille spørsmål eller gi råd for på den måten bringe elevens utviklingsprosess videre ute på fotballfeltet (Hodgson, et al. 2010, s.33).

Utover intervjuene kan hensikten med vurderingen grovt sett kan deles inn i to grupper. Et sentralt verktøy for at elevene skal forstå hensikten med vurderingen på skole A, var en systematisk egenvurdering. Denne egenvurderingen, skal vi senere bli kjent med og den berører flere av punktene i '*hvordan få vurdering for læring til å fungere*' (Utdanningsdirektoratet, 2014). Noe av disse punktene gjenspeiler seg også på skole B, der det virker som om lærerne har en felles forståelse for at vurderingens hensikt handler om noe som kan knyttes til noe av grunntanken bak vurdering for læring, at undervisningen ikke skal gjennomføres med en bolk med vurdering, men at undervisning og vurdering sammen skal være en mer eller mindre kontinuerlig og sømløs undervisvurdering (Dobson, 2011, s.7).

4.6 Tilbakemeldinger

Læreren Steinar på Skole A forteller at han er opptatt av å gi tilbakemeldinger på arbeidet de legger ned i planleggingsfasene, på gjennomført trening daglig på skolen og i klubb, og ikke minst hvordan de selv evaluerer sin egen trening, også skriftlig.

Læreren Kristoffer uttrykker at lærerne på skole B forsøker å skape en trygghet i tilbakemeldingene mellom elevenes ståsted og nest mål i utviklingen.

Tilbakemeldingene skal i følge Kristoffer fungere slik at elevene føler mestring på det de har gjennomført og at de vet at de har gjort et godt arbeid, eller at de må jobbe mer målrettet i neste økt eller periode. Læreren Ulrik etablerer et fint bilde av hvordan flere lærere uttaler seg om tilbakemeldingsprosessene på «toppidrett fotball» ved begge skolene, og hvorfor de gir tilpassede tilbakemeldinger til hver enkelt elev i dette faget som gjør tilbakemeldingspraksisen- og vurderingen for læring veldig subjektiv:

''Det som er i toppidrettsfaget i fotball er at det er så utrolig kompleks. Og på disse offentlige skolene, hvor noen plutselig finner ut at de skal satse, og andre finner ut at de skal trappe ned... Derfor er viktig å gjøre de utviklingsorienterte og langsiktige i tankeprosessene, fordi alle kan ikke bli Martin Ødegaard på rekordtid i dag. Tilbakemeldingene for meg skal gjøre spillerne tålmodige, men målrettet også på kort sikt''. (Ulrik, lærer skole B)

Samtlige lærere uttrykker at de er opptatt av å gi muntlige tilbakemeldinger underveis i undervisningen. Skriftlige tilbakemeldinger viser seg å være mindre utbredt, spesielt på toppidrettsfaget for skole B, der elevene uttrykker mangler på tilbakemeldinger etter skriftlig innlevering. Imidlertid forteller læreren Steinar fra skole A at de fokuserer på skriftlige tilbakemeldinger i forbindelse med den systematiske egenrevisningen, der han forteller at tilbakemeldingene skriftlig og muntlig knyttet til målene for opplæringen er: «*nøkkelen for elevene, i å forstå hva de skal ta tak i for å videreutvikle seg som fotballspillere*». Fra elevenes perspektiv, uttrykker Mathias på skole B følgende:

''Vi får noen tilbakemeldinger på arbeidet vi har gjort, spesielt ved halvårspraten da vi setter oss ned og prater lenge. Ellers får vi masse tilbakemeldinger på fotballøktene der jeg synes det går mye på posisjonene vi spiller på, som gir meg en større forståelse for min posisjon og kravene i den posisjonen.... Jeg jobber også med det lærerne sier i

klubben på fritiden'' (Mathias, elev skole B)

Synspunktene som Mathias trekker frem, kan knyttes til at lærernes tilbakemeldinger fungerer som assisterende, og hjelp i den proksimale utviklingssonen. Dette er stillaser som muliggjør at han kan klatre mot sitt potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 2001). Jeg tolker det som at Mathias uttalelser om tilbakemeldingene bidro til en faglig fremgang som han ikke hadde hatt dersom tilbakemeldingen uteble. Linn og Frans er også av den oppfatning av de får hyppige tilbakemeldinger på feltet, der de også nevner om læringsfremmende skriftlige tilbakemeldinger knyttet opp mot den systematiske egenvurdering. Det er positivt at Linn på spørsmål om hun får tilbakemeldinger på arbeide hun har videre utdyper: «... *Av og til er noen av beskjedene fra læreren veldig motiverende, da han sier jeg er bedre enn guttene på det og må fortette å bli enda bedre på det... Han sier jeg må jobbe med det fysiske mer på fritiden, om jeg skal ta steg og henge med gutta*». Elevene Henrik ved skole B er noe tvetydig når han gir uttrykk for at læreren ikke gir tilbakemeldinger så ofte og at han ofte må ta eget initiativ for å få råd. Samtidig sier Henrik at han får en del tilbakemeldinger på feltet underveis i øktene. Alle lærerne tar opp at de gir tilbakemeldinger til elevenes egne *''kapasitetsanalyse''*, som ut fra lærernes utsagn er noe de arbeider detaljert med fra allerede fra Vg1 i treningslærefaget. Ut i fra informantene, virker det som at hensikten med *''kapasitetsanalysen''* over tre år er at den skal fungere som en bevisstgjøringsprosess, der egne målsetninger måles opp mot arbeidskrav i ferdighetsutvikling. Når eleven Henrik fra skole B uttaler at han mangler å få klare tilbakemeldinger på dette arbeidet, er det grunn til å ane en viss bekymring i forhold til tilbakemeldingspraksisen hos lærerne på det skriftlige arbeidet hos skole B.

4.6.1 *''Tilbakemeldingene er nøkkelen til forstå målene''*

Det kan se ut som samtlige lærerne bruker tilbakemeldinger aktivt i undervisningen, som et vesentlig element for elevenes utvikling og læring vurderingspraksisen. Denne type tilbakemeldinger gjenspeiler seg som den *''vurderingsmetoden- og vurderingshandlingen''* de benytter seg av hyppigst på «*toppidrett fotball*». Samtlige lærere i intervjuet forteller at de er opptatte av å bruke tilbakemeldinger for å peke bakover på det eleven har prestert i forhold til målene de hadde i denne perioden, som kan knyttes til vurdering av læring (Dogson, Eggen & Smith 2011, s.30). Læreren

Andreas på skole B forteller at han hele tiden vurderer sine elever underveis, men at det er utfordrende å gi tilbakemeldinger skriftlig, siden det er tidskrevende på bakgrunn av toppidrettsfagets tidsramme, og at lærerne har svært mange elever på de praktiske øktene med tre klassetrinn. I forhold til den skriftlige vurderingen, fungerer det ikke helt etter hensikten. Når elevene mangler å få tilbakemeldinger på skriftlig arbeid de har lagt ned, spesielt mål elevene har eierskap til, kan det føre til negative konsekvenser som i eleven Henriks tilfelle. Dette kan by på utfordringer for flere av elevene ved toppidrettsfaget, i forhold til å øke læringsutbytte med tanke på at tilbakemeldingspraksisen skriftlig ikke er gjennomført tilstrekkelig. Ut i fra fortellingene til både lærerne og elevene på skole B legger lærerne vekt på en vurderingskultur med felles mål som det å skape mestring, glede og livskvalitet gjennom den spillsentrerte tilnærmingen (Ronglan, 2003). Lærernes uttalelser omkring tilbakemeldingspraksisen er gjennom en autoritativ ledelse praktisert med større grad av kontroll enn hos skole A. Elevene beskriver læreren som noe jeg kobler til en veiviser til økt forståelse gjennom noe som ligner mer på en blanding av det induktive og det deduktive undervisningsprinsippet (Rongland, 2003) omtalt som en: «*coachende tilnærming på fotballfeltet*» i denne studien. Lærerne stimulerer elevenes felles interesser ut i fra at de lar elevene være med å bestemme innholdet i aktivitetene som tenkelig gjenspeiler seg gjennom eleven Henrik sin uttalelse: «*... Overdrevne vektleggingen av spill i treningen*». Fra elevenes perspektiver opererer lærerne i større grad som en passiv læremester, som i enda større grad bør la elevene få seg selv som referansepunkt med egne målsettinger knyttet til læreplanmålene, og ikke sosial sammenligning med andre i denne kontinuerlige spill sekvensen med felles mål. Lærernes evne til å kommunisere med, reflektere over og veilede i form av tilbakemeldinger til elevene på «toppidrett fotball» bør i mine øyne i større grad være knyttet til de individuelle læringsmålene til hver enkelt elev. Lærerne må sette av mer tid til konkrete tilbakemeldinger, og være bevisst på hvor stor kraft en tilbakemelding kan ha, også skriftlig (Black & Wiliam, 1998). På den andre side virker det som at lærerne er influert av en vurderingspraksis som går ut på at de legger til rette for at når elevene er klare over at de ikke gjør fremskritt, må de selv også søke tilbakemeldinger og fremovermeldinger, som er punkter som hos Hattie og Timperley (2007) sin metastudie førte til et bedre læringsutbytte hos elevene (Dobson, Eggen & Smith, 2011, s.36).

De muntlige tilbakemeldingene veier tungt i toppidrettsfaget (Black & William, 1998; Sadler, 1989). Feed back – hvor er jeg, som handler om hvordan eleven står i forholdet til målet og hva eleven har prestert til nå er en sentral del av tilbakemeldingspraksisen hos lærerne på skole A og skole B (Hattie og Timperley, 2007, s.89) Engh (2011) uttrykker at muntlig respons ofte mer effektivt enn skriftlig. Ved muntlige tilbakemeldinger er det mulig å få en dialog der eleven kan komme med sine vurderinger og formidle til læreren dersom tilbakemeldingen ikke er forstått (Smith, 2009). Læreren Kristoffer fra skole B sier at de forsøker å skape noe som kan kobles til en «optimal dissonans» mellom elevenes ståsted og veien videre for elevene (Dobson, Eggen & Smith 2011). Kristoffer utdyper at: «*Tilbakemeldingene foregår muntlig tilpasset elevenes behov på feltet, vi kjenner de jo godt... slik at elevene våger å kanskje påta seg utfordringen og bli motivert fordi han/hun får en følelse av at dette kan jeg klare*». Ut i fra hva Kristoffer forteller, kan det kobles til hva Gloppen et al. (2014) uttrykker, der det kan se ut som at læreren aktivt går inn i prosessen for å vurdere elevenes nivå og behov, for å kunne tilrettelegge stillaset eleven har behov for. Dette for å utnytte potensialet for læring i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 2001). Hattie & Timperley (2007) viser til at rett type tilbakemelding har stor effekt på eleven sin læring og utvikling, men det har en stor negativ effekt om de får feil type tilbakemelding. I St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, fremheves det at tilbakemeldingene generelt har vært korte og uten noen konkretisering av hva som bør forbedres. Hvis en skal trekke paralleller til toppidrettsfaget tyder funn i min studie på at lærerne i større grad gir elevene tydelig tilbakemeldinger med sikte på faglig utvikling. (Dobson, Eggen & Smith, 2011, s.115)

Lærerne og elevene på begge skolene er opptatt av å sette klare mål for aktivitetene, der tilbakemeldingene underveis i opplæringen i følge lærerne ofte er knyttet til de spesifikke målene som eleven selv har engasjert seg i å sette. I følge Hattie og Yates (2014) må tilbakemeldingene være tilpasset den enkelte ute i fra hvilket nivå de er på, noe samtlige lærer sier er en stor utfordring siden nivået er så sprikende. Noe av funnene indikerer derfor at lærerne ved begge skolene hyppig bruker uformelle tilbakemeldinger, da lærerne forteller at de kontinuerlig i undervisningstimene er engasjerte og kommer med flere spørrende tilbakemeldinger til eleven. I følge Slemmen (2009) tolker jeg det som, og kan trekke paralleller til det han omtaler som ''Coach''. I rollen som «*Coach*» er lærerens oppgave å fremme andres yteevne og læringskapasitet

gjennom tilbakemeldinger, og motiverende og effektive spørsmål. Denne uformelle metoden uten notater, men kun observasjon innhenter mye informasjon om hver enkelt elev. Ser en dette i sammenheng med en av elevenes uttalelser, kan det virke som at det er mangler på mer konkret dialog og elevdeltakelse rundt egne mål på skole B og at tilbakemeldingene mangler faglig relevans. Det kan virke som at lærerne ved skole B ikke knytter disse tilbakemeldingene godt nok opp til målene for opplæringen eller elevenes individuelle målsettinger. Hattie og Timperley (2007) beskriver følgende:

''Feedback is one of the most powerfull influences on learning and achievement, butt his impact can be either positive or negative''. (Hattie & Timperley, 2007, s.81)

I denne sammenhengen kan konsekvenser i forhold til vurderingspraksisen være at det blir noe diffust hva elevenes skal knytte tilbakemeldingene til. Jeg aner at utfordringene, ut i fra funnene fra skole B ikke ligger i at lærerne ikke gir tilstrekkelige tilbakemeldinger, men ikke knytter de godt nok opp i mot elevens målsettinger og læreplanmål. Dette kan forklares ved at lærerne sannsynligvis ikke har ressurser til å ta seg den nødvendige tiden til å sjekke ut hver enkelt elev sin opplevelse av *''tilbakemeldingssituasjoner''* som oppstår (Ronglan, 2008, s.148). Synspunktene fra eleven Henrik kan faktisk tyde på at faget ikke appellerer noe særlig til tider, i og med at han får lite råd og veiledning om hvordan han kan forbedre seg. Dersom lærerne gir tilbakemeldinger kun med utgangspunkt i deres perspektiv, står de i fare for å gi en veiledning som gir liten mening ut fra elevenes opplevelse av utfordringene.

Vurdering for læring handler om å være i kontinuerlig beredskap, der det i undervisningen handler om å skape situasjoner og samle øyeblikk der hensikten er å regulere undervisningspraksisen som igjen vil øke motivasjon og læring dag for dag og time for time (Black & Wiliam, 1998). Ut i fra funnene er lærerne dyktige på å integrere en kontinuerlig vurdering underveis i toppidrettstimenens egne klasserom på «fotballfeltet» som i følge Black mfl. (2006) og Hattie og Timperley (2007) vil ha stor effekt på elevenes læring dersom det gis hyppig i den daglige undervisningen. Men, for å gi elevene, og skape optimale utfordringer i toppidrettsfaget er en avhengig av tilbakemeldinger som i størst mulig grad er *''tett på''* eleven gjennom faglige tilbakemeldinger og veiledning knyttet læreplanmålene, slik at sannsynligheten for at framovermeldingene treffer elevenes læringsbehov øker (Engh, 2011).

4.7 Framovermeldinger

I følge Hattie og Timperley (2007) om elevens læring og prestasjoner skal bli kraftig stimulert, må tilbakemeldingene inneholde forslag til forbedringer, som peker fremover, som på engelsk kan kalles *'feed forward'* og som på norsk kalles framovermeldinger (Hattie og Timperley, 2007). Læreren Steinar fra skole A forteller at det er individuelt hvordan elever tar konstruktive tilbakemeldinger, og han nevnte underveis i intervjuet:

''...i mitt virke er det viktig å være ærlig om de skal ha fremgang, ikke male på med bare positive glad meldinger... men det er viktig å rose, og fremheve de positive følelsene av gode prestasjoner knytte opp mot fellesmål for timen, og elevenes egne skriftlige målsettinger'' (Steinar, lærer skole A)

Læreren Ulrik fra skole B påpeker følgende i denne sammenhengen: *«Siden vi har elever som til og med ikke spiller fotball i klubb aktivt på fritiden, så trenger spesielt disse på et så bredt nivå tillit til sine egne evner»*. Læreren Kristoffer fra skole B uttaler at det for han er en lettelse å gi tydelige framovermeldinger på skolen til elevene, kontra jobben på fritiden som spillerutvikler. Elevene i denne studien går i Vg3 og lærerne som har disse elevene forteller at de kjenner elevene sine svært god og at det derfor lettere å gi konkrete individrettede framovermeldinger til enkelteleven med tanke på å øke hans eller hennes kompetanse i faget. Kristoffer utdyper videre at det i utenfor skolekonteksten i klubb går mye mer på detaljer, som en kroppsvinkler eller at en må agere kjappere til en gitt tid. Han forteller at det er mye lettere å påpeke hva elevene må gjøre for å nå et høyere mål, i denne sammenhengen påpeker han:

''Samtidig er jeg opptatt av å gi veiledning på hva de faktisk er gode på. Få ting gir meg mer lyst til å anerkjenne elever som lykkes med en finte eller en gjennombruddspasning'' (Kristoffer, lærer skole B)

Fra elevenes perspektiv, uttrykker eleven Henrik fra skole B at de hadde en periode hvor de satte korte- og langsiktige målsettinger og fikk tilbakemeldinger på hvordan det hadde gått i *«halvårspraten»* og hva de måtte gjøre bedre. I tillegg legger Henrik til: *«... I fjor hadde vi sånn at læreren hadde med en Ipad på skolen og filmet oss. Så tok han oss ut av økta og ga oss tilbakemeldinger på noen korte klipp... Dette var lærerikt*

følge jeg der og da». Elevene Linn og Frans fra skole A forteller på spørsmål om de får tilbakemeldinger på hva de må jobbe med for å videreutvikle seg i faget at lærerne av og til på fotballtreningene gir de fylldige beskjeder på feltet knyttet til ting de selv ønsker å bli bedre på. De informerer også om jevnlig innleveringer hvor de ofte skal vurdere sin egen *innsats* i perioden de har hatt og hva de tenker om tiden fremover. Ut av disse innleveringene får de noen korte, men ut fra elevens uttalelser innholdsrike tilbakemeldinger fra læreren om han er enig i det de har skrevet eller ikke. Disse tilbakemeldingene forteller Frans at de av og til også diskuterer sammen med lærerne på fotballfeltet. De leverer også treningsdagbok der elevene forteller at de blir vurdert etter *''godkjent, ikke godkjent''*. Linn uttaler i denne sammenhengen at hun blir mer bevisste på hva hun skal jobbe videre med i faget, og hvordan hun legger opp treningsuka. Et viktig kriterium for at vurdering for læring skal fungere er at elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg og at elevene forstår språket som lærerne benytter seg av (Black & Wiliam, 1998). Ut i fra lærerne- og elevens uttalelser gis det tydelige framovermeldinger på aspekter elevene skal jobbe med individuelt for å øke kvaliteten på det faglige arbeidet, spesielt hos skole A i den systematiske egenrevisningen.

4.7.1 *''På et så spredt nivå, trenger de tillit til egne evner''*

Utsagnene til lærerne over kan tyde på at baktanken lærerne har med framovermeldingene er at det gis konkrete og faglige framovermeldinger i dialog med elevene, der faglig kunnskap konstrueres i dialog med elevene slik at det har en læringsfremmende hensikt. I denne sammenhengen legger Black & Wiliam (2006) til; *«Feedback is useless unless the students are able to do something with it...»*. Dette sammenfaller med hva Black & Wiliam (1998) Hattie og Timperley (2007) og Engh (2011) forteller om tilbakemeldingen, som er mest effektiv når den inneholder opplysning som kan gjøre at eleven vet hva de skal gjøre for å nå sitt mål framover i læringsforløpet.

Samtlige lærere oppgir at de bruker framovermeldinger til å stimulere elevenes vilje til å ta ansvar for egen læring og utvikling. Flere av lærerne gir indikasjoner på at egenrevisningen fungerer som grunnlag for framovermeldingene der den fungerer som en assistanse i opplæringen. Ut i fra funnene har tilbakemeldingene for de fleste av informantene fungert som en analyse av kartlegging av nåværende nivå, og

framovermeldingene blitt brukt som et tiltak for å komme nærmere et klart, realistisk og faglig fremtidig mål. Lærer Andreas fra skole A presiserer:

''Målene de setter for videre arbeid fremover må vekke følelser. Når de har skrevet ned disse målene, er det viktig at de bestemmer seg for å nå de og har en klar plan for gjennomføringen... her må vi være for å sette noen grenser og gi råd for at de skal kunne ta seg nærmere målene''. (Andreas, lærer skole A)

Det er essensielt at eleven forstår språket som læreren bruker, og at eleven har tilstrekkelig forkunnskap og knagger som informasjonen kan henges på, slik at hun eller han ser muligheten til videreutvikling (Dobson, Eggen & Smith, 2011, s.31). I følge Black & Wiliam (1998) skal tilbakemeldinger inneholde informasjon om elevens kompetanse i forhold til læreplanmålene, vurdering av læring, og være orientert mot det som skal læres, vurdering for læring. Eleven Mathias fra skole B ga uttrykk for at; «... *videoanalyse fra idrettslæreren var lærerik*». Ut i fra dette, kan det som Mong (2014) fant ut i sin studie, vitnes om at videobruk kan være et fint verktøy for å synliggjøre mål og være en hjelp for lærerne med å knytte framovermeldinger til elevene. Ut i fra elevenes uttrykkelser, er de begge inne på at videoanalyse tidligere har vært brukt som en form for utgangspunktet for dialog i ferdighetsutviklingen. Fra elevenes fortellinger virker den motiverende og stimulerer elevens ønske og vilje til å ta ansvar for egen læring (Engh, 2011). Ut i fra elevenes uttalelser fungerte videobruken på en måte slik at elevene ble forpliktet på egen læring, som Mong (2014) sin studie også viser til. Den proksimale utviklingssonen tar for seg avstanden mellom det eleven klarer på egenhånd, det eksisterende utviklingsnivået og det eleven klarer med veiledning og støtte, potensielt utviklingsnivå fra idrettslærer, trener eller andre medelever (Vygotsky, 2001). Den proksimale utviklingssonen definerer funksjoner som ikke er modnet enda, men som er i en endringsprosess. I toppidrettsfaget og denne sammenhengen kan det kan bety at eleven ikke helt klarer å legge en plan for å gjennomføre og nå et fremtidig mål. Men, med ved hjelp og veiledning av idrettslæreren og videoanalysen, indikerer funnene at tilbakemeldingene fra læreren og videoanalysen her fungerer tilstrekkelig som *''feed forward''* (Hattie og Timperley, 2007). Siden denne videobruken ikke har blitt brukt på elevene siden Vg2, brukes det ikke systematisk og aktivt i undervisningen. Funnene viser uansett at faglige samtaler ved hjelp av videoanalyse, der elevene blir ledet til å snakke om sin forståelse av hva de gjorde på sin egen måte, er viktige

hjelpemidler for forbedret forståelse og økt kunnskap. Elevenes aktive dialog med læreren gir læreren mulighet til å veilede, og om nødvendig re-orientere elevens tenkning (Black & Wiliam, 1998). Framovermeldingene til elevene fungerte her som noe, som kan knyttes til Smith (2009, s. 30) sin definisjon av begrepet: «*.. informasjon eleven får om prosesser og fokus for fremtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring*».

Selv om det ser ut tilbakemeldinger og framovermeldinger har fått stor pedagogisk plass i vurderingspraksisen på «toppidrett fotball» er det potensial hos lærerne til å arbeide oftere med framovermeldinger der det befinner seg en passelig balanse mellom trygghet og utfordringer (Helle, 2007). Dette på bakgrunn av at flere av elevene gir uttrykk for at de opplever mestring med å få tydelige tilbakemeldinger både skriftlig og muntlig og kunne tenkt seg mer av dette. Funn i studien viser at når det først blir gitt tilbakemeldinger og fremovermeldinger ved mine forsøksskoler, er mange av disse konstruktive og inneholder veiledning på hva som kan gjøres for at elevene skal ta steg mot stadig høyere kompetanseoppnåelse.

4.8 Elevinvolvering

Lærerne ved skole A fremhever betydningen av elevenes personlige ansvarligheten i utviklingsforløpet. Læreren Steinar fortalte at han begynte med den *''systematiske egenvurderingen''* når elevene begynte i Vg1, der han videre sier; «*... i starten var det litt utfordrende å få de til å involvere seg selv i stor grad da de slet med å uttrykke seg med faglig forståelse opp i mot læringsmålene vi satte*». På bakgrunn av hva læreren Steinar sa virket det som at elevene slet med å uttrykke seg muntlig gjennom de *''grunnleggende ferdighetene''* i toppidrettsfaget, som blant annet innebærer å formulere spørsmål, delta i meningsutvekslinger og forklare årsakssammenhenger i idrettssammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Engelsen (2008) sier at det trengs et grundig arbeid lokalt for å kunne operasjonalisere kompetansemålene og integrere arbeidet med grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i arbeidet med de enkelte fag. I følge Black & Wiliam (1998) må elevene ha opplæring i egenvurdering og en må legge forholdene til rette for at de skal forstå hovedmålet for egen læring. Dette er i tråd med hva læreren Andreas fra skole A utdyper der han sier at de har brukt mye tid på planlegging og gjennomføringen av egenvurderingen «*...at de nå i Vg3 blant annet*

skriftlig utarbeider så gode mål og treningsplaner, og vurderer eget treningsarbeid så systematisk har fått positive konsekvenser». Begge elevene ved skole A har felles oppfatninger av involveringen i eget arbeid, der de forteller at de har fått mulighet til å få eierskap over egen læring i toppidrettsfaget fra begynnelsen, ut i fra at Linn forteller: *«... Egenvurderingen har gjort meg mer motivert i treningen jeg legger ned fra starten av, jeg synes det er morsomt å gjøre det skriftlige arbeidet her på toppidrett»*.

Det kan ut i fra elevenes uttalelser se ut som lærerne klarer å involvere elevene såpass at det hjelper elevene til å overvåke, utvikle engasjement og evnen til å regulere egen læring som er fundamental i elevens læreprosess (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). Elevene Frans uttrykker i denne sammenhengen: *«... vi er lært opp til å engasjere oss og spørre spørsmål til vår egen utvikling»*. Læreren Andreas ved skole A følger opp med å uttrykke dette underveis i intervjuet; *«... Det er veldig artig å registrere fordi elevene er veldig bevisste på hva de er gode på, og hva de trenger å bli bedre på, og de er veldig bevisste på hvilket nivå de er på i egenvurderingen»*. Hattie og Timperley (2007) forteller at for at elever skal nyttiggjøre seg tilbakemeldinger kreves det at elever har evne til å søke informasjon om eget arbeid, og det kan ut i fra utsagnene over se ut til elevene har vilje til å investere krefter i denne praksisen.

Læreren Ulrik fra skole B uttrykte at de hadde egenvurdering i løpet av høsten og våren, i tilknytning underveis samtalen, der han beskriver at de hadde denne fordi at elevene skulle reflektere hvorvidt deres egne mål er nådd eller ikke. Læreren Kristoffer poengterer at skjemaene blir brukt som utgangspunkt og inngang til fagsamtalen som de har minst en gang med hvert elev i halvåret, men at de fortsatt må jobbe videre med å få egenvurdering til å bli en rutine. Det samme forteller han om innlevering av treningsdagbok. Helle (2000) fremhever at egenvurderingsskjemaer kan gi læreren verdifull informasjon om elevenes kompetanse og opplevelse av undervisningen. Samtidig påpeker hun at skjemaene kan brukes som et veiledningsgrunnlag til elevsamtaler (Helle, 2000). Det kan virker som elevene jeg har intervjuet ser nytten av slike skjemaer i vurderingsarbeidet, noe eleven Mathias ved skole B også legger til, der han beskriver:

”Egenvurderingen ble ikke fulgt opp så mye mer enn ved halvårsevaluering. Hadde vært fint med en bedre oppfølging på disse innleveringene da vi var flere elever som

likte de'' (Mathias, elev skole B)

Læreren Ulrik fra skole B forteller i sammenhengen elevenes involvering i toppidrettsfaget; «... *Selvstendigheten til elevene vinner oftest hvis en vil videreutvikle seg i toppidrettsfaget*». Han referer i denne sammenhengen til at elevene skal skrive en kapasitetsanalyse i Vg1, Vg2 og Vg3 som er med på å konkretiserer læreplanmålene i toppidrettsfaget, hovedsakelig gjennom hovedområdet treningsplanlegging, med; *''treningsplaner, kort- og langtidspaner, rapporter, treningsdagbok o. s. v. ''*. Samtlige lærere i studien uttrykker at det er her elevene får muligheten til å vurdere egen ferdighetsutvikling kontinuerlig, få personlig eierskap til sine ferdigheter, og bli dedikert i forhold til hva de trenger i sin respektive posisjon på banen med ulike arbeidskrav ut i fra den enkelte elevs forutsetninger.

4.8.1 ''Selvstendigheten til elevene vinner i (topp)idrett''

I paragraf 3 -12 i *individuell vurdering* som omhandler egenvurdering, er det et krav om elevmedvirkning i vurderingen (Opplæringsloven, 2010). Dette skal være en del av undervisvurderingen og uten elevmedvirkning følges ikke forskrifta. Egenvurderingen innebærer at elevene skal være involvert i å vurdere eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling som en del av læreprosessen (Ibid). I Vg3 står det at elevene skal *''Analysere gjennomført trening i forhold til egne mål og resultater''* (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette kompetansemålet er det som klart vektlegger at elevens involvering i egen utviklings skal videreutvikles, og det er essensielt at elevene her får mulighet til lære å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen utvikling (Black & William, 1998).

For å bidra til at vurderingen blir viktig del av læringsprosessen som fremmer relevant læring for elevene, har lærerne på skole A utviklet en egen systematisk egenvurdering som oppnår kompetansemålet i Vg3 på en tilstrekkelig måte. Utsagnene under, fra læreren Steinar er typisk for skole A, og det understreker at det befinner seg en viktig oppfatning av elevenes involvering; «*Gjennom hovedområdet treningsplanlegging blir egenvurdering gjennomsyret, fordi at elevene setter egne målsettinger, reflekterer over og vurdere de ofte, er en av bærebjelkene i toppidrettsfaget*». I studien til Konradsen (2009) fant han ut at lærerne i den offentlige skole benyttet egenvurderingsskjemaer hvor elevene vurderte seg selv, og hvordan de trodde andre oppfattet dem på en rekke

områder som sammenfaller med funn i min studie. Elevene i min studie uttrykker at de ble mer bevisst på sine sterke sider og sine utviklingsområder gjennom egenvurderingen. Ut i fra fortellingene til informantene, både lærere og elevene, fungerer innlevering av treningsdagbok også på en måte som øker elevenes evne og vilje til å vurdere og justere egen trening. Dette på bakgrunn av at eleven Mathias beskrev følgende: «*Jeg tenker mer gjennom ting i treningsdagboka, hva jeg har gjort på trening og om jeg har fått overskudd*». Slike formuleringer som Mathias beskriver er en god indikasjon på at elevinvolveringen som foregår får elevene til å reflektere over egen utvikling og samtlige lærerne argumenterer for at det er lettere å begrunne sine egne tilbakemeldinger og vurderinger til elevene muntlig på feltet, når de tar tak i noe elevene er bevisste på og selv har eieforhold til. Dette bekrefter læreren Ulrik ved skole B; «*... Treningsplanlegging får de nok av i treningslærefaget. Men, egenvurderingen blir på en måte brukt som et redskap for å gi elevene et realistisk bilde av egen kompetanse*».

Det er opp til hver enkelt lærer å beslutte hvordan elevene skal involveres i sin egen utvikling. Ut i fra funnene er det den systematiske egenvurderingen som danner grunnlaget for det meste av de formelle tilbakemeldingene og framovermeldingene i vurderingspraksisen på «toppidrett fotball», spesielt hos informantene på skole A. Ut i fra Vygotskys (2001) vilkår, kan det se ut til at egenvurderingen bidrar til at læreren kan støtte eleven med å «*strekke*» elevens kapasitet i form av veiledning, tilbakemeldinger og framovermeldinger utover det elevene var i stand til å gjøre selvstendig (Vygotsky, 2001). Ser en på Black & Williams forskning (1998) anser de elevens involvering i eget læringsarbeid ved å vurdere eget og andres arbeid som en av fire sentrale kriterier for å få vurdering for læring- pedagogikken til å fungere. Her er Andreas likevel tydelig på at han ikke kan gi de total frihet i sin egen læringsprosess og valg på veien, der han må sette noen grenser, der han presiserer:

''I balansegangen mellom frihet og mulighet til egenstyring og veiledning og opplæringen ligger min største utfordring, nemlig det å ha kunnskap og erfaringer om disse ungdommenes mentale og fysiske utviklingsprosesser'' (Andreas, lærer skole A)

I lys av mine funn, ser det ut som skole A henger med forskriftene når det gjelder å praktiserer elevmedvirkning i Toppidrett på en hensiktsmessig måte. I formålet med

faget toppidrett, står det at elevene skal *''utvikle evnen til å ta ansvar for andre og verdsette andres innsats''*. Eleven Linn ved skole A fortalte underveis i intervjuet følgende; *«... For en liten stund tilbake fikk vi vurdere en medelev underveis i en spill sekvens, da vi etter spill økten skulle komme med en tilbakemelding til den vi vurderte i forhold til offensive valg... dette tror jeg hadde en positiv innvirkning på eleven»*.

Denne praksisen kunne hun tenkt seg mer av og ser en på Black & William (1998) anser de elevens involvering i eget læringsarbeid ved å vurdere eget og andres arbeid som en viktig kriterium for å få vurdering for læring til å fungere og det kan se ut som de i enda større grad kan praktisere dette med oftere *''hverandre vurdering''* og *''kameratvurdering''* inn i vurderingspraksisen på toppidrettsfaget (Slemmen, 2010; Engh, 2011). Vurdering av medelever hjelper både den som blir vurdert til bedre læring, og den som vurderer til bevissthet om kriterier og måloppnåelse. På denne måten fungerte vurderingskriteriene lærerne ga til eleven Linn som *''støttende stillaser''* til eleven som ble vurdert av eleven Linn sin, slik at han/hun kunne klatre for å nå sitt potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 2001). Eleven er tydeligvis her med på å være delaktig i å definere vurderingsagendaen, da de selv vurderer andre, som innebærer en større bevissthet og øvelse om ens egen og andres læring i faget. I følge Sadler (1989) vil elevene som er med i prosessen med å utvikle et kriterium, føre til at elevene får et eierskap til målet og det vil spille en viktig rolle i selvreguleringen av egen innsats. I forhold til hva elevene svarte på vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse tidligere i intervjuet uttrykte Linn her altså en annen mening og fortalte at de hadde innslag av vurderingskriterier, der de selv også var med på å bestemme hva de skulle vurdere.

Lærerne på skole B har en vei å gå for å implementere egenvurderingen som et nyttig redskap for å gi elevene et realistisk bilde av egen kompetanse som læreren Ulrik over poengterte. Elevene på skole B ser nytteverdien med egenvurderingen, og savner tydeligvis mer teoretisk og praktisk arbeid iht. sine individuelle målsettinger. Ved å vurdere eget arbeid og egen fremgang får eleven innsikt i hva de skal lære, hva de skal mestre og hvordan de lærer, men når de ikke får tilbakemeldinger på eget arbeid skriftlig, som i eleven Henrik sitt tilfelle, kan konsekvensene bli at en ikke får et bilde av egen faglig utvikling. Ut i fra Henriks tilfelle, er det overraskende at lærerne ikke klarer å ivareta elevinvolvering i vurderingsarbeidet i større grad, slik de er pålagt etter paragraf 3 -12 (Opplæringsloven, 2010). Siden de er bare to lærere ved toppidrettsfaget,

og må forholde seg til en læreplan der de selv strukturerer lærestoff og arbeidsmåter, innebærer nok denne vurderingsformen et stort faglig og pedagogisk ansvar, som de jobber med å innarbeide på en mer effektiv måte. På den andre siden uttaler eleven Mathias fra skole B at han opplever noe bruk av elevinvolvering i egenvurderingen som fører han framover i læringsprosessen. Det kan indikere at noe av grunnlaget for bevegelse i den proksimale utviklingssonen dermed kan være lagt (Vygotsky, 2001).

Studien min viser at det er stor forskjell fra lærer til lærer om eleven gis mulighet til å være med på å påvirke sin egen delaktighet i undervisningen. Jonskås (2009) hevder å ha funn der elevmedvirkning bortimot ikke eksisterer i et annet praktisk fag, kroppsøving, der det i motsetning til min studie gjøres rede for at både elever og lærere er godt kjent med elevmedvirkning. Samtlige lærere i studien oppgir at de gjennomfører egenvurdering, og noen av elevene og lærerne jobber tydeligvis mer strukturert sammen med egenvurderingen, og ut i fra funnene fungerer den etter hva Black & William (1998) og Hattie (2009) tilstreber. Elevene har flere erfaringer med å blant annet vurdere eget arbeid i egenvurdering. Også andres arbeid i *'vurdering som læring'* som dreier seg om å utvikle elevens kompetanse, slik at de kan vurdere sin egen og medelevers læring (Dobson, Eggen & Smith, 2011, s.12).

I forhold til hvordan lærerne tenker de kan fremme læringsprosesser hos elevene, i sammenhengen overvåke, vurdere og støtte elevenes opplæring på «toppidrett fotball» oppgir lærerne og elevene på skole A at *'Treningsplanlegging'* er et sentralt domene for deres hensikt med faget og vurdering. En sterk vektlegging av treningsplanlegging synes å ha gitt en positiv effekt for elevene. Den systematiske egenvurderingen lærerne på skole A benytter seg av i vurderingspraksisen, kan gi inspirasjon til andre lærere når det dreier seg om elevmedvirkning og elevsamarbeid i undervisningen. Her viser det seg at elevene er vant til å ta del i avgjørelser og ha medansvar for sin egen utvikling regelmessig under den induktive undervisningen lærerne tilrettelegger for, som kort forklart handler om at eleven selv skal komme frem til løsningen (Rongland, 2003). Elevene på skole A får i følge funnene en god sjanse til å utvikle evnen til selvstendighet, og drive selvregulerende læring i sitt eget utviklingsforløp med støtte fra lærerne (Hopfenbech, 2011). Det kan ha vesentlig betydning for elevens fremtidige utvikling i spesialidretten «toppidrett fotball» hvis en skal leve opp til kompetansemålene i hovedområdet *'treningsplanlegging'* slik de står pr. dags dato

(Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Elevens egenverdinger med sosiokulturelle øyne er en aktivitet som gjennomføres for å stimulere eleven til å selv flytte seg utover i Vygotskys proksimale utviklingssone (Vygotsky, 2001). Funn viser at eleven er i den proksimale utviklingssonen ved at elevene holder fokus på målet med arbeidet gjennom den motiverende elevinvolveringen der elevene selv er med på å finne den ideelle løsningen. Funnene kan antyde at elevenes refleksjon rundt egen læring er med på å påvirke motivasjonen til elevene, og dermed påvirker læringsutbyttet i og med at elevene stimuleres til kreativ atferd og selvstyrte læringsformer.

I min studie har jeg funn som viser at den systematiske egenvurderingen øker elevenes læringsutbytte, og dette sammenfaller med Hattie (2009) sin studie, som viser til at egenvurdering har størst effekt på elevenes læring i vurderingsarbeidet. Funn viser i denne sammenhengen at skriftlige vurderingskriterier ikke praktiseres, og det kan ut i fra informantene heller fungere som hinder i læringsprosessene. Smith (2009) sin forskning viser at læringsstøttene vurdering i form av formative strategier og demokratiske prosesser fremmer læring, noe som sammenfaller noe med funn i min studie. Noe av Hodgson et al. (2010) sine beskrivelser i delrapporten: «*Vurdering etter Kunnskapsløftet*» sammenfaller med funn i min studie, hvor elevdeltakelse i form av egenvurdering blir praktisert, mens «medbestemmelse» i form av at elevene får bestemme vurderingskriterier er mindre utbredt (Hodgson et al. 2010). Dyste (2009) påpeker at det i et sosiokulturelt læringsperspektiv er et hovedpoeng at elevene deltar i de ulike delene av vurderingsarbeidet som oppstår, og i min studie er egenvurderingen på skole A en nøkkel for å integrere en toveiskommunikasjon med sosiokulturelle øyne.

4.9 Hensikten med faget gjenspeiler vurderingsgrunnlaget?

Samtlige lærerne uttrykker at grunnlaget for vurderingen er elevene kjent med, og det er en sentral del av både planleggingen og gjennomføringen av lærerens undervisning (Slemmen, 2010). Ut i fra elevenes ståsted har det blitt gitt signaler om hvilke kunnskaper og ferdigheter som betraktes som verdifull i vurderingsgrunnlaget. Synspunkter på hovedområdet *''Ferdighetsutvikling''* i fotball som den viktigste delen av i grunnlaget for vurderingen hos lærerne, sammenfaller med hva elevene har erfart i

denne studien (Goodlad, 1979).

Informantene i studien opptatt av at *innsatsen* de legger ned på alle tre hovedområdene er tellende i vurderingsgrunnlaget. Lærerne ved begge skolene vektlegger innsats og faglig utvikling i vurderingsgrunnlaget, og elevenes utvikling sees i sammenheng med tidligere prestasjoner uttrykker lærerne. Det er positivt i den forstand at elevvurderingen skal være rettet mot prosess og individuell utvikling (Black & Wiliam, 1998; Engh, 2011). I forskjell fra vurderingsgrunnlaget i andre fag, skal det i toppidrettsfaget legges vekt på elevenes systematiske og målrettede trening for øke prestasjonsevnen i spesialidretten sin. Læreren Ulrik på skole B var av den oppfatning at han hadde en jevn fordeling i grunnlaget for vurderingen der han uttrykte følgende: «... *Vi er åpne for en helhetsvurdering av flere ting der elevene blir observert i hver time både med tanke på ferdigheter, holdninger og innsats til de ulike målene vi er gjennom i løpet av et semester...*». Eleven Linn forteller at idrettslærerne vurderer elevene fortløpende etter inntrykkene de har av de på treningene, der hun forteller om et eksempel fra fotballøktene:

''... det er viljen vi legger ned i alt som bestemmer hvor langt vi kan gå sier de.. Det virker som de vurderer oss en del på hvor mye vi legger ned i treninga'' (Linn, elev skole A)

Lærernes personlige og intuitive vurderingskompetanse står sterkt i vurderingsgrunnlaget på toppidrettsfaget. Enkelte lærere reflekterer underveis om hvor vanskelig det er å vurdere elever i ferdighetsutviklingen opp i mot jobben de gjør i basistrening og treningsplanlegging. Læreren Steinar synliggjør at hovedområdet *''Treningsplanlegging''* er en viktig del av vurderingsgrunnlaget for deres skole, der han videre beskriver:

''Hvordan elevene tar tak i å sette egne mål, observere og vurdere sin egen utvikling, er en avgjørende del av vurderingsgrunnlaget. Ikke bare skal dette være motiverende for deres læring, men det er noe av midtpunktet i toppidrettsfaget når de får lov til å overvåke sin egen læring så mye som de gjør her'' (Steinar, lærer skole A)

Det ser ut til at lærerne baserer sitt grunnlag i sluttvurdering på det arbeidet eleven har

prestert i løpet av opplæringen. Det sammenfaller med hva paragraf § 3-17 om sluttvurdering sier: «*sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringa i fag...*» (Opplæringsloven, 2011). Observasjon av *''systematikken og holdningen''* i ferdighetsutvikling og basistrening, og dokumentering i treningsplanlegging ser ut til å tjene funksjonen å supplere og støtte eller svekke lærerens inntrykk i den helhetlige vurderingen hos skole A. Lærerne Steinar og Andreas på skole A uttrykker at de er spesielt opptatt av at elevene knytter teori og praksis. På måten de og elevene fra skole A reflekterer og forteller underveis, kan det antydes at de i større grad er opptatt av å vurderer elevene gjennom de *grunnleggende ferdighetene*: «*å uttrykke seg muntlig og skriftlig*» som er en integrert del av kompetansemålene for toppidrettsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006). De ser ikke på kunnskapsdelen og ferdighetsdelen som to forskjellige faktorer i vurderingsarbeidet. De gjennomfører systematiske toppidrettstimer der elevene blir presentert for et bredt spekter av treningsformer og kunnskap om trening og blir utfordret på skriftlig arbeid rundt sin egen utviklingsprosess i den systematiske egenvurderingen. Læreren Andreas fra skole A forteller også at med teoribiten i toppidretten som grunnlag, blir det vanskeligere å dokumentere vurderingen underveis i og med at vurderingen kan bli mer subjektiv. Han forteller at det er en vanskelig balanse å vurdere det teoretiske i forhold til egenarten i fotballferdigheter på bakgrunn av følgende eksempel:

''Når vi har hatt eksamen, og eksterne sensorer som jobber med spillere på høyere ferdighetsnivå enn våre til vanlig, ender de ofte opp med å gi 3 eller 4 karakterer på øker... men på muntlig høring kan de gå opp til 5, fordi de ofte blir så veldig imponert over det teoretiske nivået elevene våre ligger på'' (Ulrik, lærer skole A)

Lærerne Kristoffer og Ulrik på skole B har en mer praksisnærhet i bruk av teori på toppidrettsfaget, der de forteller at de ofte har dialog med elevene på fotballfeltet hvis de f. eks skal ha egentrening eller som Kristoffer kaller det; «*.... fotballspesifikk basistrening*». Lærerne uttrykker videre at de ikke forer elevene med så mye teori på toppidrett fotball. Kristoffer forteller i denne sammenhengen ; «*...De får nok av dette i treningslære, våre elever vil spille fotball*».

Det kan derimot synes som det målrelaterte vurderingsprinsippet kommer i konflikt med det individrelaterte der lærerne fra både skole A og B uttaler at de individuelle

forutsetningene danner utgangspunkt for vurderingsgrunnlaget i enkelte tilfeller, der innsats er tellende på treninger der elevene fortsetter å øve – særlig når ferdighetsnivået ikke resulterer i høy måloppnåelse. (Engh, et al., 2007). Dette begrunner idrettslærerne med at elevene hele tiden blir vurdert opp mot tidligere prestasjoner, som for eksempel i den fysiske testingen. Funn i studien tyder på at elevene generelt synes de lærer av å ha testene hos både skole A og B. De viser innsikt i og reflekterer over at testene er til for å gjøre de bevisste på hvilke krav som stills i deres posisjon, for å gi de en økt selvinnsikt i forhold til sin fysiske form. De nevner ikke at de brukes til grunnlaget i vurderingen, annet enn at de må yte innsats på fritiden for å øke basiskapasiteten. Lærerne Steinar og Ulrik reflekterer over bruken av resultatet på testene i sitt helhetlige bilde av elevens måloppnåelse i hovedområdet basistrening, og de utgjør ikke en vesentlig del i vurderingsgrunnlaget. Det er i ledd med hva Dobson og Engh (2010) skriver om testing, der de skal brukes mot elevens utvikling i faget, og ikke som en del av vurderingsgrunnlaget. En kan også trekke paralleller til *''Kroppsøving - en veiledning for bruk av fysiske tester i kroppsøving''* (Utdanningsdirektoratet, 2013), hvor fysiske tester skal være koplet til læring i faget, som sammenfaller med funn i min studie.

De synspunktene og holdningen den enkelte lærer har til vurderingsgrunnlaget beskriver ofte en nærhet til egen erfart praksis, samt opplevelser konkretisert til deres skole- og målgruppe. Ut i fra lærernes egne opplevelser med vurderingsgrunnlag, er deres personlige vurderingskompetanse utviklet gjennom utallige vurderingshandlinger over flere år på «toppidrett fotball». En av de seks kategoriene som viste seg å ha størst positiv effekt på læringen til elevene var læreren (Hattie, 2009). Det er nærliggende å tro at lærerens eget syn på læring og vurdering spiller en viktig rolle når det kommer til idrettselever sine evne til å lære av vurderingen, tilbakemeldingene og veiledningen på «toppidrett fotball». Jeg tolker det som at læreren Kristoffers uttalelse: «*..du har på en måte en slags ide om hvilket nivå elevene er på*» gir et bilde som er forklarende for samtlige læreres uttrykkelser om vurderingsgrunnlaget underveis og i slutten av elevenes opplæring.

Elevenes «innsats» veier tungt i vurderingsgrunnlaget. Læreren Steinar fortalte i denne sammenhengen at det virket som elevene i hans klasse aksepterte at det er slik i toppidrettsfaget og beskriver det på denne måten:

''.... om en elev er ute med skade blir det jo et helt annet grunnlag enn de andre, men på den andre siden helt lik i forhold til driven og innsatsen i komme seg tilbake, og ta steg på andre måter, det er jo det toppidrettsfaget handler om''. (Steinar, lærer skole A)

Lærerne og elevene nevner begrep som «vilje» og «innsatsen» når de skal ordlegge seg om hva som vektlegges i vurderingsgrunnlaget. Det står ikke noe om at innsats skal være tellende for toppidrettsfaget annet enn i formålet med faget der det står at man skal *''verdsette andres innsats''* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg tolker det som at lærerne i studien er opptatte av å vurdere elevene på et aspekt som står i formålet med faget kroppsøvningsfaget. Der er det forskriftsfestet at elevenes *innsats* skal være en del av grunnlaget for vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det kan altså synes som at lærernes subjektive fagforståelse om vurderingsgrunnlaget i «toppidrett fotball» ligger tett opp mot den fagforståelsen som kommer til uttrykk i formålet med faget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hvis en trekker paralleller til kroppsøvningsfaget, forteller ingen av lærerne at de på noen måte er influert av kroppsøvningsfaget, selv om begge lærerne på skole B underviser i kroppsøving. Læreren Kristoffer ved skole B uttrykker; «.. våre elever må forstå hva egen innsats over tid i toppidrettsfaget har å si for nå nye høyder...». I formålet med kroppsøving står følgende i den fagspesifikke læreplanen: «*Elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål...*» (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Lærerne er positive til at innsats skal være en tellende og sentral del av vurderingsgrunnlaget i toppidrettsfaget.

Ut i fra flere av informantenes uttalelser, bør kanskje innsats i toppidrettsfaget forstås som en grunnleggende faglig kompetanse og formuleres mer presist i formålet med toppidrettsfaget eller kompetansemålene? Læreren Kristoffer på skole B uttrykker i denne sammenhengen; «... *Dersom elevene ikke belønnes for å stå på, kan det virke hemmende for motivasjonen, særlig for elevene som ikke har de beste ferdighetene som i vår skole*». Det kan ut i fra lærernes uttalelser se ut som at det er mer rettferdig for de antatt svake elevene når innsats generelt er en del av grunnlaget for vurderingen i faget. I samme beskrivelse uttrykker Kristoffer at de antatt beste ikke føler noe urettferdighet i denne sammenhengen.

Lærernes refleksjoner om vurderingsgrunnlaget i toppidrettsfaget kan sammenlignes

opp i hensikten med toppidrettsfaget, som befinner seg i et spenn mellom ulike hensikter og fellesskap; mellom formålet med faget og hensyn til individuelle tilpasninger på den ene siden og kompetansemål (likhet) og egne utviklingsmål for alle på den andre siden. Det kan synes som om lærernes subjektive fagforståelse og synspunkter opp i mot vurderingsgrunnlaget ligger tett opp mot to forskjellige fagforståelser som kommer til uttrykk i deres syn på hensikten med faget. Lærerne ved skole A opplever at de må ut på klubbfeltet og se elevene i kampsituasjon ut i fra at de tolker kompetansemålene i *''ferdighetsutvikling''* som at de har en ekstra oppgave i å følge elevenes totalbelastning i forhold til intensitetsstyring og belastningsskader. Dette har ut i fra en av elevenes uttalelser ikke blir kommunisert godt nok ut til elevene, som tolker sin egen kampsituasjon utenfor skolesammenheng som en av vurderingskriteriene og grunnlaget for karakteren. I følge Black & William (1998) kan en bare nå et mål hvis elevene forstår målet og vet hva de skal gjøre for å nå det. Det innebærer at vurderingen skal være et mål på hvor langt man er kommet i forhold til det som er beskrevet som kompetansemålene for toppidrettsfaget (Engh m.fl 2007). På spørsmål om hva lærerne legger vekt på i vurderingen, sier eleven Frans; *«... Det jeg gjør i kamp er viktigst»*. Kompetansemålet ferdighetsutvikling i Vg3 et utformet: *''Mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten''* (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Stormo (2014) sin studie reflekterer han om at unge spillere som har samme trener i skole og klubb føler de må prestere på både skole- og klubbarenaen, som kan føre til høye skuldre. Dette ser en igjen i min studie, hvor eleven Frans ikke får sluppet ned skuldrene utenfor skole i klubbsammenheng da han forteller at læreren observerer han i kamp og *''vurderer han''*. Dette kan gi noen utfordringer i vurderingsgrunnlaget. Grunnlaget for vurdering kan bli uklart for elevene, noe som i tillegg kan være med på å tappe, i dette tilfellet Henrik for energi i hverdagen som også Stormo (2014) uttrykker i sin studie. I § 3-3 om *grunnlaget for vurdering* sier forskrifta at det er alle kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget, og at ingen mål er unntatt (Opplæringsloven, 2011).

Noen av elevenes fortellinger fra skole A og skole B gir uttrykk for at lærerne ikke kommuniserer målene for undervisningen godt nok, og bruker disse i liten grad handlekraftig også som grunnlaget for vurderingen. I tillegg til å fungere som en faglig veiviser for lærer og elev, skal kjennetegnene bidra til å skape et tolkningsfellesskap (By, 2010). Selv om det ikke har vært satset på å konkretisere kjennetegn på måloppnåelse i *«toppidrett fotball»* ved disse to skolene, ser en i dette tilfellet at det

kunnen vært hensiktsmessig. På oppfølgingsspørsmål om grunnlaget for vurderingen gjenspeiler seg i hvordan de gjør det i klubb forteller læreren Steinar følgende:

''Nei, ikke i vurderingen. Vi kan ha en spiller som har 6 i ferdighet i 2.div, men som ikke får det fordi han ikke gjør jobben i basis- og treningsplanlegging. Vi skal være på individnivå, ikke et lagsnivå.'' (Steinar, lærer skole A)

Ut i fra hensikten med faget på skole A, der de så på toppidrettsfaget som et supplement til klubb opplever jeg at lærerne i større grad bør kommunisere et tydeligere vurderingsgrunnlag der det må komme frem at hva de faktisk gjør i «skolefaget toppidrett fotball» er det viktigste i vurderingsgrunnlaget. Når lærerne skaper toppidrettsfaget som et «supplement til klubb» på denne måten som Frans har opplevd vurderingsgrunnlaget, fremstår grunnlaget for vurderingen ut i fra elevens ståsted med ulik presisjon, og i dette tilfellet bidrar det til å forsterke jakten på å hele tiden prestere og forstyrrer ut i fra eleven Henrik sin uttalelse utviklingsfokuset. Løsningen på denne utfordringen synes å være de mange vurderingssituasjoner og dialoger muntlig på feltet, som har til hensikt å styrke elevens læringsprosesser gjennom konstruktive tilbakemeldinger og tydelige, veiledende fremovermeldinger (Dobson et al. 2011). Disse tilbakemeldingen skal i følge læreren Kristoffer på skole B fører til at det; *«...forekommer en forutsigbarhet for elevene fra situasjonene på feltet, om hva vi egentlig vurderer de elevene etter»*.

Når lærerne beskriver hva og hvordan de vektet de ulike komponentene i toppidrettsfaget ved skole B, baseres hovedsakelig elevenes vurdering underveis på målrelaterte- og individrelaterte vurderingsprinsipp (Eng et al., 2007). De er enige om at elevens totale måloppnåelse dominerer vurderingsgrunnlaget, der de justerer individrelatert med bakgrunn i den enkeltes innsats over tid:

''... det å vise fair play i spill øktene og hjelpe andre medelever underveis med positive og konstruktive tilbakemeldinger er også en viktig faktor i vurderingsgrunnlaget''
(Ulrik, lærer skole B)

Lærernes synspunkter om vurderingsgrunnlaget viser at elevvurdering er en kompleks prosess der lærernes mange refleksjoner kan ses i en større sammenheng. Blant annet

med deres forståelse for hensikten med faget. Hos skole B tolker jeg læreren Kristoffer sitt utsagn om hensikten med faget tidligere i intervjuet «*fordypning i idretten*» går igjen i vurderingsgrunnlaget der eleven Henrik uttaler følgende; «*.. vi blir mer vurdert som en 2-timers utøver enn en 24 timer utøver*». Dette gjenspeiler seg også i hva Frans uttrykker i; «*hva vi gjør i klubb er viktigst*», der lærerne mente fagets hensikt var å være et supplement til klubb fotballen også går igjen i vurderingsgrunnlaget hos skole A.

Generelt oppleves vurderingsgrunnlaget i studien krevende på bakgrunn av at lærerne har ulik fagbakgrunn, erfaring og kompetanse som påvirker hva den enkelte lærer ser etter og vektlegger i vurderingsgrunnlaget. En kan på bakgrunn av informantenes beskrivelser ovenfor, argumentere for at diskusjonen om vurderingsgrunnlaget i toppidrett må ses i et større bilde. Hva som skal vurderes eller hvordan vurderingen skal gjennomføres er aktuelle spørsmål for fremtiden, men også hvorfor – og dermed stille spørsmål ved hvilken kunnskap elevene skal få signal om at det er verdifullt å ha med seg i løpet av toppidrettsundervisningen.

5. Oppsummering

Det er ikke rom for å foreta noen endelige konklusjoner, men man kan ut i fra problemstillingen: *''Hvordan opplever lærere og elever vurderingspraksisen på <<toppidrett fotball>> - relatert til hva de mener er hensikten med faget?''* oppsummere med at det ikke er så lett å fange fagets hensikt og identitet i denne studien. I forbindelse med fagets hensikt er det flere ulikheter å spore hos de to skolene i studien. Lærerne i studien vurderer at fagets formål i eksisterende læreplan er god, men de mener imidlertid at formålet i dagens læreplan bør tydeliggjøres for den <<offentlige skole>> da elevsammensetningene i forhold til ferdighet- og ambisjoner er så variable. Læreplanen for toppidrett som de offentlige skolene i min studie jobber ut fra, kunne ut fra lærerne trenge en opprustning i form av mer realistiske formål og målsettinger.

Studien viser at lærernes totale frihet til å utforme toppidrettsfaget lokalt og i forhold til sin egen ansiennitet har vært avgjørende for deres <<fotballopplegg>>. Studien belyser at <<toppidrett fotball>> har ulike ståsted og forventinger på de respektive skolene. Dette har resultert i at hensikten med faget på skole A og skole B står i et motsetningsforhold til hverandre med tanke på at de gjenspeiler to ulike <<fotball tilnærminger>> med ulike vektlegging og gjennomføring av aktiviteter elevene skal igjennom. Studien viser hvordan undervisningen til lærerne ved skole A og skole B er temmelig ulik i vektlegging og gjennomføring i forhold til innholdsbestemmelsen av de temaene som læreplanen representerer. Holdningene lærerne har til hensikten med faget er motsatser i forhold til hvilke områder av læreplanen lærerne føler seg mest fortrolig med, som gjenspeiler seg i ulike valg i vurderingspraksisen ved de to skolene i studien.

Det kan identifiseres store forskjeller på tilbudene <<supplement til klubb>> hos skole A og <<fordypning i idretten>> hos skole B, der lærerne i studien verdsetter den muligheten de selv har til å kunne skape en hensiktsmessig vurderingspraksis i forhold til et toppidrettsfag som spenner vidt. Studien har funn som inkluderer prinsipper som er i tråd med vurdering for læring sin forståelse av undervisningsvurdering. <<Vurderingen>> blir forstått som en integrert del av undervisningen og kjernen i læringsaktivitetene av informantene. Kontinuerlige observasjoner av elever i den hverdagslige toppidrettsundervisningen og lærernes veiledning av elevene med råd om hva han eller hun skal gjøre for å videreutvikle ferdigheter og involveres i egen utviklingsprosess er

noe lærerne og elevene i studien betrakter som vesentlig viktig i vurderingspraksisen.

Studien har gitt innsyn i hvordan den fagspesifikke læreplanen for toppidrett har blitt realisert ved hjelp av Goodlad (1979) læreplan nivåer. Lærernes tolkning av læreplanen har vært ulik, som videre har blitt utgangspunktet for deres iverksatte undervisning og faktisk gjennomførte læreplan i forhold til deres planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Samtidig har den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979) belyst de opplevelsene elevene har av lærernes praksis. Mine funn belyser at lærerne anvender en vurderingspraksis med vurderingsformer som ligger nær deres holdning til toppidrettsfagets hensikt. I stor grad handler det om å forstå betydningen av *innsats* og gi elevene ansvar for egen utvikling for å oppnå egne mål. På bakgrunn av funn i studien mener jeg at nye elementer som begrepet *innsats* bør vurderes inn i formålet i større grad, eller beskrives mer eksplisitt i kompetansemålene. Både elevene og lærerne i studien anerkjenner innsatsen som en sentral del av grunnlaget for vurdering.

Hovedområdet *''Ferdighetsutvikling''* viser seg å være styrende for hensikten og vurderingspraksisen lærerne har i faget, gjennom den *''spillsentrerte tilnærmingen''* hos skole B og den *''teknikkentrerte tilnærmingen''* hos skole A. Det blir bekreftet av både elever og lærere. I tillegg belyser studien at idrettslærerne har felles syn på hvilke kompetansemål de nedprioriterer i *''Utviklingstrapp''* og *''gjøre rede for hvordan mediene fungerer''* (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Elevmedvirkning på «toppidrett fotball» er i mitt syn en viktig grunnmur i faget, som sterkt kan knyttes opp i mot hovedområdet *''Treningsplanlegging''* sitt formål. Løsningen til skole A med at elevene i større grad får lære hvordan de skal evaluere sin egen treningssyklus gjennom den systematiske egenvurderingen gjør at fagets hensikt og vurderingspraksisen harmonerer. Gjennom lærerens aktive lærerstyrte «*fotball klasserom*» i spenningsfeltet mellom betingelser og elevens medansvar legges det til rette for at elevene skal bli sine egne læremestere i utviklingen, der de får mulighet til å være mer selvstendige, og bli ansvarliggjort for sin egen læring i faget. Gjennom denne systematiske egenvurderingen oppfyller skole A gjennom informantenes uttalelse om fagets hensikt og vurderingspraksis en mer nyskapende vurderingspraksis som ligner toppidrettsfagets intensjoner slik de fremstår i formålet med faget og definisjonen av «24-timers-utøveren» (Aambø, 2011). Således tegnes et bilde av hensikten med faget,

og en vurderingspraksis i toppidrettsfaget som et relasjonelt fenomen, noe som periodevis har blitt belyst gjennom Vygotsky (2001) og et sosiokulturelt syn på læring. Hensikten med faget og vurderingspraksisen utvikles i et mangesidig og omfattende samspill mellom lærerne og elevene, der begge er sentral i etableringen av en læringsfremmende vurderingspraksis.

«*Toppidrett fotball*» viser seg å være et fag som samtlige elever og lærere i studien på flere måter identifiserer seg med. Min studie gir likevel antydninger til at lærerne kan ha et mer bevisst forhold til læreplanen, og i større grad veilede elevenes utviklingsprosess. Et læringssyn i ”vurdering for læring” betyr å utvikle elevens kompetanse. Kompetansen beskrives i kompetansemålene for toppidrettsfaget og elevene har generelt ikke så mye kjennskap til kompetansemålenes utforming, kriterier og måloppnåelse, og min tolkning er at samarbeidet mellom lærer og elev på dette området ikke fungerer optimalt. Funn i min studie antyder at lærerne må bruke kompetansemålene mer aktivt i undervisningen, slik at de får en større betydning for elevene og ikke kun blir et ritual muntlig foran elevene i noen toppidrettsøkter.

Det er med et slikt komplekst utgangspunkt at denne studien har gitt meg en større innsikt i oppgavens problemstilling som kommer til uttrykk i omtale av lærernes perspektiver om egen praksis og elevenes erfarte praksis. Funnene i denne studien kan ikke bli sett på som representative for videregående skoler med programfaget «*toppidrett fotball*». Funnene om lærernes og elevenes syn på hensikten med faget relatert til vurderingspraksisen og vektingen av ulike elementer i vurderingen kan likevel være et godt grunnlag for videre refleksjon og forskning.

6. Studiens implikasjoner og videre forskning

I min studie har lærerne uttrykt at «toppidrett fotball» i den offentlige skole er et omfattende fag, der to ulike hensikter med faget er presentert. Studien min har funn som forsterker behovet for en klargjøring av formålet med faget, hvilke mål som er utfordrende og hva som ligger i hvert kompetansemål. Lærerne uttrykker at de må konkretisere formålet med faget og mål ut i fra deres elevsammensetning.

Kompetansemålene i toppidrettsfaget gir lokal handlefrihet når det gjelder å velge innholdet i undervisningen, hvordan den skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes. På bakgrunn av studiens funn, trengs det en dypere forskning for en felles og åpen meningsutveksling for hva som er «formålet toppidrett fotball» i den aktuelle skolen. Læreren i min studie ønsker en konkretisering av formålet i forhold til deres «offentlige skoler». Har toppidrettsfaget med spesialidretten «fotball» blitt så omfattende at det har behov for en ny legitimitet hos de ulike toppidrettslinjene i landet? Er en revidering av læreplanen veien å gå?

Eventuelle endringsforslag kunne blitt formulert og fremmet ved hjelp av en *''Veiledning til faget toppidrett''*. Denne veiledningen kunne gitt tips og råd til lærere om hvordan de kan arbeide med læreplanen i toppidrett og vurdering i faget. I denne sammenhengen trenger toppidrettsfaget en veiledning som kunne bestått av praktiske og teoretiske eksempler på opplæringen i faget som skal kunne tilpasses den enkelte elevens forutsetninger, grupper av elever innenfor rammen av fellesskapet og lokale forhold. En «*arbeidsgruppe eller forskningsgruppe*» kunne fått i oppdrag å gjennomgå den eksisterende læreplanen for toppidrett i videregående opplæring med vekt på vurdering av fagets formål, hovedområder og kompetansemål.

De samlede kompetansemålene er formulert slik at alle elevene skal kunne nå målene, med en ulik grad av måloppnåelse. Her uttrykker lærerne i min studie at det er lite formålstjenlig at deres elever blir gjort rede for en slik *'fasit'*. Hvis en revidering eller veiledning skal være tema, kunne oppdraget samtidig være å utvikle veiledende kjennetegn på måloppnåelse i faget. Det kunne vært et godt verktøy for idrettslærerne for å forstå og skape konsensus i faget i forhold til deres toppidrettslinje.

I forhold til «vurderingspraksis på toppidrett fotball» har jeg gjennom denne studien

som kommende kroppsøving- og idrettslærer blitt mer bevisst på viktigheten av vurdering for læring, elevinvolvering og kraften tilbakemeldinger og framovermeldinger har i skolen generelt på elever, også som fotballtrener for utøvere. Interessen for studien ble bare større underveis og jeg har gjort meg flere refleksjoner som har gitt meg en bedre forståelse og klarere oppfatning av hva som påvirker elevene i vektleggingen, gjennomføringen og spesielt *vurderingen* i toppidrettsfaget og i skolen generelt.

Det hadde videre vært interessant å undersøke hvilke undervisningsstrategier lærerne faktisk tar i bruk, og hvordan de organiserer elevene. Mer spesifikt, hvordan fremmer de læringsprosesser hos elever i vurderingspraksisen. I denne sammenhengen kunne det vært interessant å undersøkt disse perspektivene hos de ulike toppidrettslinjene i landet, i et spillerutviklingsperspektiv. For å belyse dette ytterligere hadde det vært interessant å benyttet det Thagaard (2013) beskriver som deltakende observasjon som metode, som innebærer at forskeren er til stede i sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvorledes lærerne og elevene samhandler i f.eks. vurderingspraksisen. Ettersom vi i dag vet litt om hvorvidt elevene opplever at lærernes vurderingspraksis fremmer læring, kan det være fruktbart å eksempelvis gå videre med eksempelvis elevinvolveringens betydning for læring i toppidrettsfaget for videre forskning. Spørsmål om elever i tilstrekkelig grad utfordres til å gå inn i en rolle hvor de vurderer seg selv, og om man har en realistisk forståelse for hvor vanskelig den er å gjennomføre hadde vært interessant å belyse ytterligere.

Denne studien tydeliggjør at det er behov for mer forskning på hva som er hensikten med toppidrettsfaget og hvordan en læringsfremmende vurdering oppleves, og kan integreres i større grad. Å se videre utover landet for å finne flere eksempler på skoler som har løst vurderingspraksisen og hensikten med faget på en annen måte, ved flere intervjuer er å anbefale. Som en anbefaling til videre forskning vil jeg foreslå å gå i dybden i et lærer- eller elevperspektiv for å få en større innsikt i og belyse temaene ytterligere med forskjellige teoretiske perspektiver og problemstillinger. Elevene i min studie gir uttalelser som kan indikere at de identifiserer seg sterkt med «toppidrett fotball». Derfor hadde det som siste bidrag, vært interessant å belyst hva som faktisk representerer toppidrett versus breddeidrett i forhold til hvilke verdier de skal ta med seg videre ut i fra opplæringen og inn i fremtiden.

Referanser

- Aambø, J. (2011). *Olympiatoppens prinsipper for forholdet til videregående skoler*. Lokalisert: 11.02.2016: Tilgjengelig fra: <http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/media23893.media>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. I Assessment in Education* nr 5. London: King's College London School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). "Inside the Black Box" – *Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P. & D. Wiliam. (2006). *Developing a theory of formative assessment. In Assessment and learning*, ed. J. Gardner. London: Sage.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- By, I. Å. (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i Kunnskapsløftet 8.-10. trinn*. Utgave 2.
- Dobson, S. og Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B. og Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal akademisk.
- Dynna, T. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked. En studie av styringsdiskurser i utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag i et av landets fylker skoleåret 2010-2011*. Oslo: Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). *Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (Red.), Dialog, samspel og læring*. (s. 73-90). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eide, L. H. (2011) *Vurdering for læring i kroppsøving; Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Oslo: Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole
- Engelsen, B. U. (2003). *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport 1*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Engh, R. (2011) *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven (2010). Lokalisert: 19.02.2016
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-006.html#3-12>

- Generell del læreplanen. Lokalisert: 29.01.2016:
http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gloppen m. fl. (2014). *Feedback, medvirkning og motivasjon – Læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 10
- Hagen, A. (1988): *Toppidrett og skolegang. En emirisk belysning av idrettsungdoms erfaringer fra kombinasjonen toppidrett-skolegang* Oslo: Norges idrettshøgskole
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. I Review of Educational research, 77 (1), 81–112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & G, Yates. (2014). *Using feedback to promote learning*.
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering: Kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010b) *Vurdering under Kunnskapsløftet*. (Nordlandsforskning rapport nr. 17/2010) Lokalisert: 11.03.2016. Tilgjengelig fra:
http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter/2010/Rapport_17_2010.pdf
- Hopfenbech N. T (2011) *Vurdering og selvregulert læring*. Lokalisert: 11.01.2016. Tilgjengelig fra:
http://toms.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_0411_Hopfenbeck.pdf
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving. Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering i Kunnskapsløftet*. Master i idrettsvitenskap. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Norges idrettshøgskole.
- KD (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lokalisert: 11.01.2016. Tilgjengelig fra:
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- KD (2011). Meld. St. 22 (2010-2011). *Melding til stortinget. Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Lokalisert: 24.03.2016. Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

KD (2008). St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Lokalisert: 29.03.2016. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>

KD. (2006-2007). ... *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 16. Oslo: Departementet. Lokalisert: 02.02.2016. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1&q=>

Killi, J. T. (1988): *Toppidrett og skolegang. En teoretisk belysning og en empirisk undersøkelse av hvordan lovende idrettsutøvere i videregående skolealder opplever kombinasjonen skolegang og satsing på toppidrett*. Oslo: Norges idrettshøgskole

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kårhus, S. (1985): *Toppidrett og skolegang. Opplegg og erfaringer med kombinasjonen toppidrett skolegang i den svenske gymnasieskolen*. Oslo: Norges idrettshøgskole

Kårhus, S. (1986): *Toppidrett og skolegang. En empirisk kartlegging av topptreneres synspunkter på sentrale spørsmål i tilknytning til kombinasjonen toppidrett – skolegang* Oslo: Norges idrettshøgskole

Kårhus, S. (2001). «*Idrettslinja i den videregående skole: Utdanning og skolepolitisk kontekst*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr.2-3 (201-210)

Marstrander Askildsen, CE. (2012). «*På hvilken måte bidrar toppidrettslinjer på videregående skole til å skape en arena som fremmer elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende?*» Masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Norges Fotballforbund (2011). «*Flest mulig, lengst mulig, best mulig; den store barne- og ungdomsfotballboka*». Oslo: Akilles Forlag

Olympiatoppen (2011). *Videregående skoler med tilrettelagt utdanningsløp for unge idrettsutøvere – krav til kvalitet*. Lokalisert: 15.09.2016. Tilgjengelig fra: <http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/media23895.media>

Olympiatoppen (2013). *Olympiatoppens filosofi for utvikling av "morgendagens utøvere"*. Lokalisert 12.03.2016. Tilgjengelig fra: <http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/talentutvikling/utviklingsfilosofi/page6691.html>

Rogland, L. T. (2003): *Moving Bodies mennesket i bevegelse. Ballspill: Egenart, trening og læring*. Oslo: Norges idrettshøgskole

- Ronglan, L. T. (2008) *”Læring, lagspill og ledelse: om lagspillenes didaktikk”* Oslo: Akilles Forlag
- Sadler, R. (1989). *Formative assesment and the design of instructional systems.*
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). *Vurdering i et dialogperspektiv. Evaluering i et dialogisk perspektiv.* (19-329. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Stormo, A, T. (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.* Oslo. Norges idrettshøgskole
- Thagaard, T.(2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Udir: (2006a). *Læreplanen i toppidrett – valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag.* Lokalisert 22.11.2015. Tilgjengelig fra:
<http://www.udir.no/kl06/idr5-01/Hele/Kompetansemal/toppidrett-2/>
- Udir: (2006b). *Læreplanen i aktivitetslære – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag.* Lokalisert 05.12.2015. Tilgjengelig fra:
http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Komplett_visning
- Udir (:2006c). *Læreplanen i breddeidrett – valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag.* Lokalisert: 01.03.2016. Tilgjengelig fra:
<http://www.udir.no/kl06/idr6-01/Hele/Formaal/>
- Udir: (2007). *Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning.* Lokalisert 16.10.2015. Tilgjengelig fra:
http://www.udir.no/Upload/5/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf?epslanguage=no
- Udir: (2008). *Analyse av elevundersøkelsen.* Lokalisert 16.10.2015. Tilgjengelig fra:
(http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Elevundersokelsen_2008.pdf?epslanguage=no)
- Udir: (2010). *Grunnlagsdokument. Satsingen vurdering for læring 2010-2014.*Lokalisert:15.02.2016. Tilgjengelig fra:
<http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20læring%20okt%20%202011.pdf>
- Udir: (2010). *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3.*Oslo. Utdanningsdirektoratet. Lokalisert 20.03.2016: Tilgjengelig fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

Udir: (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert 13.03.2016. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal>

Udir: (2012). *Slik har Kunnskapsløftet endret skolen*. Lokalisert 13.03.2016. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Slik-har-Kunnskapsloftet-endret-skolen/>

Udir: (2013). *Kroppsøving – veiledning til læreplanen*. Lokalisert 20.03.2016. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>

Udir: *Vurdering for læring* (2014). Fire prinsipper for undervisvurdering. Lokalisert: 11.02.2016. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Viktige-prinsipper-for-vudering>

Vetthus, A. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle. En kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag*. Oslo. Norges Idrettshøgskole.

Vinge, J. (2012). *Analytiske og holistiske tilganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13, 199-220. Lokalisert: 11.04.2016. Tilgjengelig fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172359/Vinge_2012.pdf?sequence=1

Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Ahandling for Ph.D.-graden. Norges Musikkhøgskole, Oslo.

Vygotsky, L. S. (2001). *Interaksjon mellom læring og utvikling*. I E. L. Dale (Red.), Om utdanning. Klassiske tekster. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til skoleledelse/avdelingsleder

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

Vedlegg 3. Tilbakemeldinger om behandling av personopplysninger

Vedlegg 4. Intervjuguider (lærer og elev)

Vedlegg 1

Til avdelingsleder og aktuelle idrettsfaglærere med informasjon om deltaking i prosjektet:

I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt ved NIH ønsker jeg å gjennomføre noen intervju ved skolen du jobber, og jeg vil derfor at du som avdelingsleder/idrettslærer ønsker å delta. Tittelen på prosjektet er: *“Hvordan opplever lærere og elever vurderingspraksisen på toppidrett fotball – relatert til hva de mener er hensikten med faget”*. Dette er et høyaktuelt område innenfor kombinasjonen skole og idrett, og fortjener å bli viet større oppmerksomhet. Jeg ønsker å intervjuere lærere og elever på «toppidrett fotball», om hvordan de oppfatter hensikten med faget og vurderingspraksisen i toppidrettsfaget. Hvert intervju vil vare i ca. 45 minutter og vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptaker. Det vil bare være meg som forsker og den som blir intervjuet til stedet under selve intervjuet. Planlagt gjennomføring av intervju er i perioden oktober 2015. Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan når som helst trekke deg uten å måtte gi en nærmere forklare på dette. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Jeg som forsker er i tillegg underlagt taushetsplikt og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene vil bli presentert i min mastergradsavhandling, som er forventet avsluttet innen slutten av mai 2016. Resultatene vil være anonyme, og skal ikke kunne knyttes til den enkelte informant eller skole. Når prosjektet er avsluttet og innlevert vil alle lydbånd og papirmaterialet med resultat vil bli makulert. Om du har nærmere spørsmål i forbindelse med dette skrivet, eller ønsker å bli informert nærmere om prosjektet må du gjerne ta kontakt med meg eller min veileder. Håper dette er av interesse, og jeg setter pris på at du er villig til å bruke noe av din tid i høstsemesteret i skoleåret 2015/2016 på dette prosjektet.

*Gunnar
Masterstudent
Norges idrettshøgskole*

Email:gunnar_arnstad@outlook.com

*Per Midthaugen
Veileder
Norges idrettshøgskole*

Email:per.midthaugen@nih.no

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring for deltaking i forskningsprosjektet; *”Hvordan opplever lærere og elever vurderingspraksisen i toppidrett fotball – relatert til hva de mener er hensikten med faget”*.

Jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet, og er innforstått med hensikten med prosjektet, fremgangsmåte, konsekvenser for meg som deltar, samt annen informasjon som blir gitt der. Med dette gir jeg også samtykke til at datamaterialet som blir registrert i prosjektet kan bli brukt til forskningsformål.

Jeg er klar over at deltakelsen i prosjektet er frivillig. Jeg kan derfor når som helst, og uten videre forklaring, trekke meg i fra dette prosjektet. Med dette bekrefter jeg at jeg har lest denne erklæringen og informasjonsskrivet, og ønsker å delta i prosjektet:

(Sted)

(Dato)

(Underskrift)

Som prosjektleder bekrefter jeg at jeg har informert skriftlig om deltakelsen i dette prosjektet med hensikt, framgangsmåte og konsekvenser. Har også svart på de spørsmålene som har blitt stilt, samt gitt informantene kopi av dette skjemaet.

*Gunnar Arnstad,
Prosjektleder, Norges idrettshøgskole*

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47 55 58 21 17
Fax +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Per Midthaugen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 19.08.2015 Vår ref: 44086 / 3 / LT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44086	<i>Elevvurdering i Toppidrett på idrettsfag - Hvordan erfarer lærere og elever vurderingspraksisen i toppidrett fotball ved to videregående skoler</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Midthaugen</i>
Student	<i>Gunnar Amstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

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

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44086

Utvalget omfatter lærere og elever (fra 16 år og eldre).

Utvalgene informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt 18.08.2015 tilfredsstillende utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse for publisering.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Intervjuguide

Lærer

Innledning

- Presentere meg selv.
- Informere om oppgavens hensikt, tema og problemstilling.
- Ikke noe riktig og galt, kun interessert i å høre dine synspunkter, refleksjoner og opplevelser.
- Redegjøre for intervjusituasjonen: opplyse om bruk av lydopptaker, forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, prosjekt meldt inn og godkjent av NSD.
- Det er frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg når som helst.

Bakgrunn og Toppidrettsfaget «fotball»

- Idrettslig bakgrunn
- Utdanning
- Undervisningserfaring
 - Skole og idrett
 - Toppidrett
- Egen erfaring med toppidrett som elev/utøver?
 - Hvordan har dette påvirket deg
- Hva opplever du er hensikt med et fag som toppidrett på idrettsfag?
 - Ta tak i det som kommer
 - Din tilnærming/holdning til toppidretten
- Kan du beskrive deg selv som lærer på toppidrett?
 - Hvordan fremstår du? Språket?
 - Hvordan går du frem for å bli kjent med elevene?
 - Hva føler du er viktig å formidle til elevene gjennom toppidrett?
 - Hva er det beste/utfordrende med å være lærer i faget?
- Hva som skal vektlegges i toppidretts undervisningen er åpent. Hvilken plass har toppidrettsfaget ved denne skolen?
 - Intensjonen bak deres opplegg?
 - Utvelges det på bakgrunn av nivå? (Elevforutsetninger)
 - Tilnærming læreplanen?
 - Forventinger: Fra ungdomsskole → 24 timers utøveren?
 - Mange representerte klubber?
 - Elever fra studiespesialisering?
 - Toppidrett / breddeidrett (Frafall).
 - Samarbeid klubb

- Toppidrett samarbeid med andre fag?

Mål

- Hvordan velges det ut hvilke mål som gjelder for undervisningen?
- Hva er målet med dine timer, og hvordan kommuniseres målene til elevene?
- Hvordan forstår eleven hvor de skal?
 - Føringer. Læreplan.
 - Hovedområder
 - Kompetansemål – Individuelt / felles (styrende?)
 - Hvordan skaper målene et eieforhold til elevene?
 - Måloppnåelse
 - Når erfarer du å gi dem, hvordan utformes de og hvordan får du elevene til å jobbe med dem?
 - Krevende kompetansemål?
 - For få? For mange? Vektlegging
 - Gjelder de samme målene for alle elevene?
 - Fordeler og ulemper med å sette mål for elevene?
- Hvordan forstår eleven hvor de er nå (i læringsprosessen) ?
 - Tilbakemeldinger (muntlig / skriftlig)
 - Synspunkter på hvordan framover meldinger gis, hvor de befinner seg?
- Hva skal de gjøre for å komme dit?
 - Synspunkter på hvordan de skal ta steget videre?

Innhold

- Hvilke aktiviteter står sterkt ved denne skolen? (ta tak i det som kommer)
- Hvem og hva har størst innflytelse i valg av aktiviteter?
- Tradisjon ved denne skolen? Alt med ball? Mye uten ball? Skadeforebyggende? Egentrening? Basistrening?
- Hvilke øvelser vektlegges? (Isolert teknisk trening, spill sentrert trening fysisk trening etc)
- Hvilken type aktiviteter fungerer godt, og mindre godt i dine klasse? (vg1-vg3)
- Øvelsesutvalget i forhold til klubb?
- Total belastning klubb/skole/andre fag
- Prioriterer du/dere teoriundervisning i faget?
- Har elevene mulighet til å påvirke fagets innhold? Hvordan?

Organisering

- Hvordan organiseres toppidrettsundervisningen?
 - Synspunkter: Klassestørrelse, differensiering, nivåfordeling, kjønnsfordeling, tema(bolker), hospitering, rammebetingelser
 - Hvem og hva påvirker organiseringen?
 - Hvordan planlegges øktene?
 - Samarbeid? (klubb)

Elevvurdering: (underveis- og sluttvurdering)

- Elevvurdering kan foregå på mange forskjellige arenaer, hvilket ansvar opplever du i forhold til det?
 - Ta tak i det som kommer
 - Hensikt
 - Planlegging. Når og hvordan?
 - Samarbeid

Vurderingsformer

- Når vurderer du elevene dine? (Hvilke vurderingsformer benytter du i toppidrett)
 - Ta tak i det som kommer
 - (24timers utøveren)
 - Formelt/uformelt?
 - Vurderingssituasjoner
 - Hvordan vurderer du elever på forskjellig nivå?
 - Vurderer elevene seg selv?
 - Vurderer de hverandre?
 - Egenvurdering
- Hvordan gjennomføres vurdering basert på skriftlige oppgaver? (når og hvordan)
 - Måloppnåelse/kriterier
 - Hvordan vurderer du elever på forskjellig nivå?
 - Vurderer de seg selv? Hverandre?
- Hvordan gjennomføres vurdering basert på muntlige tilbakemeldinger
 - Vurderer de seg selv? Hverandre?
- Hvordan benytter tester for å nå mål i faget?
 - Brukes de i vurderingen?
 - Hvilke? (fysiske, tekniske etc) Hvor ofte? Utskiftninger? Tradisjon?
 - Hvordan blir disse testene planlagt i forhold til vurderingen av elevene? (individuelt, sammen, hverandre etc)
 - Hvordan blir hensikten med testene lagt frem? (når og hvordan)
 - Hvordan blir testene gjennomført? (før, da, etter)
 - Får de trene på det de skal testes i?
 - Hvordan har testkulturen på toppidrett påvirket vurderingen i faget?
 - Er disse testene egnet for å vurdere elevene i toppidrett? (hvordan)
 - Hvordan brukes tester i forhold til å nå mål i faget?

Vurderingsgrunnlag

- Hva danner grunnlaget for din vurdering? Eksempler?
- Hva legger du vekt på når du vurderer elever i toppidrett? (vg1-vg3).
- Kan du beskrive en typisk lav, middels og høy karakter i faget?

- Hva gjør at du klarer å skille disse karakterene?
- Annet

Intervjuguide

Elev

Innledning

- Presentere meg selv.
- Informere kort og åpent om bakgrunn for prosjektet og temaene.
- Redegjøre for intervjusituasjonen: opplyse om bruk av båndopptaker, forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, prosjekt meldt inn til NSD.
- Det er frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg når som helst.

Bakgrunn og Toppidrettsfaget

- Fritiden
- Prioritering
- Din fotball historie
- Hvorfor valgte du toppidrett på denne skolen?
- Trivsel på toppidrett
- Klubbforholdet (forskjellen fra skole)
- Din tre år (erfaringer du sitter igjen med)
- Hvordan opplever du hensikten med faget?
 - Forklar en vanlig økt på toppidrett fotball
 - Hva er det du liker best i toppidrettsfaget?
 - Hva er det viktigste i toppidrettsfaget for læreren din?
 - Hva skal du lære?
 - Får du optimale utfordringer?
 - Livsstil (24 timers utøveren)
 - Forventningspress på deg til å prestere?
 - Lærerne
 - Positive og negative sider med toppidrett fotball
- Hvor er du om 5 år? (ta tak i det som kommer)

Mål

- Hva skal dere lære på toppidrett fotball?

- Hvordan velges hvilke mål som dere skal følge? (evt. ta opp kompetansemål og hovedområder)
- Hva har du opplevd som de viktigste målene vg1-vg3?
 - Hvordan kommuniseres målene til dere: Mål for hver time? Hver periode? Teoritimer?
 - Lærer (formidling)
 - Tydeliggjøres hva dere skal gjennom? (når og hvordan)
 - Måloppnåelse/kriterier: klasserom, før økta på feltet, fronter etc)
 - Samarbeid med målene? Er dere med i planlegging?
 - Klubb (samarbeid)
- Hvordan forstår du hva du skal lære i toppidrett?
 - Opplever du å få tilbakemeldinger? (skriftlig/muntlig)
 - Dialog på feltet?
 - Hvordan opplever du å få tilbakemelding på hvor du befinner deg i faget?
 - Hvordan og når opplever du å vite hvordan du skal ta steget videre?
 - Gjelder de samme målene for alle elevene?
 - Hvordan og når opplever du å få oppfølging på egne mål?
 - Opplever du at noen mål er mer krevende enn andre? (kompetansemål)

Innhold

- Hvilke aktiviteter er sentrale? (ta tak i det som kommer)
- Fysisk? Teori? Fotball?
- Øvelsesutvalg?
- Belastning skole/klubb (lav-høy)
- Tradisjon ved denne skolen? (vg1-vg3)
- Egentrening? (skader)
- Hva er viktig for deg at øktene inneholder?
- Hva har læreren fokus på? Øvelser? Formidling? (eksempler)
- Hvorfor velger han disse øvelsene? (ta tak i det som kommer)
- Hvilken type aktiviteter fungerer godt, og mindre godt i din klasse? (vg1-vg3)
- Opplever du å ha mulighet til å påvirke fagets aktiviteter? Hvordan?

Organisering

- Hvordan opplever du at toppidrettstimene organiseres?
 - Flere klasser sammen? Flere lærere? Kjønnfordeling?
 - Differensiering? Grupper etter nivå? (klubb)
 - Perioder med aktiviteter? Gjentakelse?
 - Høy/lav aktivitet?
 - Hva fungerer best på fellestreninger? Hvorfor?
 - Hva fungerer best på individuelle treninger? Hvorfor?

Elevvurdering

- Kan du huske første gangen du fikk noen form for vurdering i toppidrettsfaget? (erfaring)
- Hva legger du i vurdering, det å bli vurdert på toppidrett? (ta tak i det som kommer)
 - 24 times utøveren
 - Hvordan påvirker det hvordan du opptrer på feltet og utenfor? (skole og klubb)
 - Erfarer du at dine forutsetninger blir tatt hensyn til når lærerne skal vurdere deg underveis i opplæringen? (*Alle har ulike anlegg for å lykkes*)
- Når din idrettslærer vurderer deg, hva opplever du er viktig for han henne? (ta tak i det som kommer)
 - Ferdigheter, prestasjoner, innsats, klubb, holdning, personlighet, samarbeid, testing, dine mål etc.
 - Forskjellig fra lærer til lærer?
 - Hva er spesielt med denne vurderingen? (eksempler)
 - Har du erfart noen endringer i vurderingen fra vg1-3? (hvilke)
 - Vurderingen som skjer hverdagslig på feltet , perioder, halvår? (veiledningen)
 - Erfarer du å ha størst utbytte av skriftlige tilbakemeldinger eller muntlige tilbakemeldinger? (hvorfor)
- Hensikt:
 - Hensikten med vurderingen?
 - Har dere fått vite på forhånd hva dere skal bli vurdert etter? (vurderingsgrunnlag)
 - Hvor og når opplever du at denne vurderingen finner sted? (klasserom, feltet, elevsamtalen, fronter, its-learning etc, skriftlig, innleveriner).
 - Hvordan oppleve du at denne vurderingen foregår?
 - Hvem samarbeider du med under denne vurderingen? (lærere, elever, klubb)
 - Hvordan vurdering opplever som bevisstgjørende? (elevsamtalen? Halvår?
 - Var elevsamtalen nyttig? (dokumentasjon, begrunnelse)
 - Hva opplever du som positive sider med vurderingen? (eksempler)
 - Hva opplever du som negative sider med vurderingen? (eksempler)

Vurderingsformer

- Hvilke vurderingsformer opplever du at brukes i toppidrett?
 - Er det lagt til rette for at du og læreren ser på din utvikling sammen? (når og hvordan)
 - Får du tilbakemeldinger av læreren du kan jobbe med til neste time / uke, neste *bolk*?
 - Er det lagt til rette for at du og medelever ser på deres utvikling sammen? (kameratvurdering, hverandrevurdering)
 - Har du lært å vurdere og forbedre egne mål gjennom undervisningen? (eksempler)

- Vurderes du skriftlig / Muntlig?
- Treningsdagbok? Egenvurdering?
- Digitale vurderingen? Puls klokke? (grunnleggende ferdigheter)
- Ferdighetsprøver og tester
 - Hvordan opplever du bruk av tester og ferdighetsprøver? (Vurderingen)
 - Hvilke har din klasse? (teoretiske, fysiske, tekniske etc) Hvor ofte?
 - Hensikten? Utskiftninger? Tradisjon?

Vurderingsgrunnlag

- Hva opplever du som danner grunnlaget for lærerens vurdering av deg? (Vg1-Vg3)
 - I hvilken grad vektles elevens ferdigheter/oppnådde kompetanse?
 - I hvilken grad vektles elevens prestasjon i skole og klubb?
 - I hvilken grad vektlegges de 24 timers utøveren? (detaljer)
 - I hvilken grad vektlegges de innsats? (egentrening)
 - I hvilken grad vektlegges de elevens ambisjoner/egne mål, og gjennomføring?
 - I hvilken grad vektlegges de elevens kunnskap?
 - I hvilken grad vektlegges de elevens holdninger og ansvar for egen utvikling?
 - Hvilke vurderingskriterier erfarer du at læreren bevisstgjøre elevene på?
- Kan du beskrive en typisk lav, middels og høy karakter i faget?
 - Hva gjør at du som elev klarer å skille disse karakterene?
 - Hva kunne du tenke deg å bli vurdert mer/mindre på?
 - Annet?

