

Stian Halberg

Elevers læringsmiljø i programfaget Toppidrett

En kvalitativ studie om hvordan Vg3-elever opplever og erfarer læringsmiljøet i det valgfrie programfaget «Toppidrett» på studieprogrammet Idrettsfag i videregående opplæring.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2019

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler læringsmiljø i en toppidrettslig skolekontekst. Målet var å etablere en forståelse av *hvordan elever opplever og erfarer læringsmiljøet i det valgfrie programfaget Toppidrett i videregående opplæring*. Bakgrunnen for studiens tema tar utgangspunkt i at det er elevenes opplevelse og erfaring av deres læringsmiljø som har avgjørende betydning for deres læring.

Metodisk er studien bygget på en kvalitativ tilnærming. Det har blitt gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer med åtte Vg3-elever fra to skoler. Datamateriale har blitt analysert ut i fra et bredt teoretisk rammeverk hvor begrepet læringsmiljø har blitt operasjonalisert gjennom fem forskningsbaserte faktorer som beskriver et godt læringsmiljø. Disse fem omhandler klasseledelse, lærer-elev relasjonen, relasjoner mellom elever og deres kultur for læring, samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen (NOU 2015:2). Videre har teoretiske perspektiver i Lave og Wengers situerte læringsteori (1991) blitt brukt til å rette oppmerksomheten mot læringens sosiale aspekt og sosiale strukturer i praksisfellesskaper.

Funnene indikerer at elevene i stor grad opplever og erfarer et svært positivt læringsmiljø. Ut fra elevenes uttalelser fremstår toppidrettslæreren som avgjørende for elevenes læringsmiljø. Gjennom god klasseledelse og tett relasjon til elevene kan læreren skape en positiv atmosfære som har en smittende effekt på det sosiale samspillet blant elevene. Relasjonene mellom elevene preges av positivitet, og deres kultur for læring kjennetegnes av et felles engasjement for faget som styrker fokuset på læring. En identifisert utfordring relateres til hvordan iboende kunnskap i fellesskapet kan utnyttes slik at læringsmiljøet bidrar til kompetanseutvikling og kompetanseutveksling mellom elevene. Et godt samarbeid mellom skole og idrettslaget har betydning for elevenes faglige læring, motivasjon og trivsel i faget, spesielt i knyttet til totalbelastning. Manglende samarbeid kan kompenseres ved at lærer gir elevene stor frihet i faget. Elevene viste liten interesse eller oppmerksomhet for skole- og ledelsens rolle for deres læringsmiljø. Det viste seg også at dette var vanskelig for elevene å si noe om.

Nøkkelord: læringsmiljø, toppidrettsfaget, praksisfellesskap, sosialt samspill, relasjoner

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	7
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for studien	8
1.2 Problemområde.....	9
1.3 Problemstilling	10
1.4 Begrepsavklaring	10
1.5 Oppgavens oppbygning	11
2. Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Toppidrettsfaget under Kunnskapsløftet (LK06).....	12
2.2 Begrepet læringsmiljø	13
2.3 Læringsmiljø i norsk skole.....	15
2.3.1 Ulike forståelser av læringsmiljø	16
2.4 Tidligere forskning	16
2.4.1 Litteratursøk	16
2.4.2 Forskning på læringsmiljø	17
2.4.3 Forskning på læringsmiljø tilknyttet toppidrettsfaget	18
3. Teoretisk rammeverk.....	21
3.1 Operasjonalisering av læringsmiljø i denne studien	21
3.1.1 Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp	22
3.1.2 Positiv relasjoner mellom elev og lærer	23
3.1.3 Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene	23
3.1.4 Godt samarbeid mellom skole og idrettslag	25
3.1.5 God ledelse, organisering og kultur for læring på skolen	25
3.2 Situert læringsteori.....	26
3.2.1 Legitim perifer deltagelse.....	27
3.2.2 Praksisfellesskap	29
3.3 Situert læringsteori og praksisfellesskapers relevans i Toppidrett.....	30
4. Metode	32
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	32
4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse	33

4.2	Metodiske valg	34
4.2.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	35
4.3	Prosedyre for datainnsamling	35
4.3.1	Utvalg	36
4.3.2	Utvikling og bearbeiding av intervjuguide	37
4.3.3	Erfaringer fra pilotintervjuer	38
4.3.4	Gjennomføring av intervjuene	39
4.3.5	Transkribering	40
4.4	Analyse	41
4.5	Forskningens troverdighet – validitet, reliabilitet og overførbarhet	42
4.5.1	Reliabilitet	43
4.5.2	Validitet	43
4.5.3	Overførbarhet	45
4.6	Etiske betraktninger	46
5.	Resultat og diskusjon	49
5.1	Presentasjon av skolene og elevene	49
5.1.1	Presentasjon av skolene	49
5.1.2	Presentasjon av elevene	50
5.2	Lærernes klasseledelse	51
5.2.1	Engasjement for faget	51
5.2.2	Faglig læring i fokus	54
5.2.3	Lærernes rolle for utvikling av det sosiale samspillet	57
5.3	Lærer-elev relasjonen	62
5.3.1	Forståelse for elevene	63
5.3.2	En sterkere relasjon	66
5.3.3	En trygg utviklingsarena	68
5.4	Relasjoner mellom elever og deres kultur for læring	70
5.4.1	Å være inkludert og legitimert i miljøet	70
5.4.2	Tilhørighet og samhold i elevfelleskapet	74
5.4.3	Verdier i elevkulturen	77
5.4.4	Sunn konkurranse?	79
5.4.5	Ressurser og kompetanseutveksling i toppidrettsfaget	84
5.5	Samarbeid mellom skole og idrettslag	87
5.5.1	Belastningssamarbeid og utviklingssamarbeid	87
5.5.2	Toppidrettslærerne som tilretteleggere	90
5.6	God ledelse, organisering og kultur for læring på skolen	92
5.6.1	«Det er jo det man skaper selv»	92
5.6.2	Tilrettelegging for Toppidrett og signaler som sendes til elevene	94
6.	Oppsummering	96
6.1	Studiens funn	96
6.2	Studiens begrensninger	97

6.3	Veien videre.....	98
	Referanser	100
	Vedlegg.....	113

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en givende tilværelse som student på Norges idrettshøgskole. Ved å velge læringsmiljø som tematikk for oppgaven har jeg utviklet en bedre forståelse for elevers læringsmiljø som jeg med nytte drar med meg videre inn i lærerprofesjonen.

Først og fremst vil jeg benytte muligheten til å takke skolene, og ikke minst elevene, som har stilt opp i denne studien. Dere har bidratt og bidratt til at denne oppgaven har blitt en realitet. Videre vil jeg takke min veileder, Per Midthaugen, som har hjulpet meg i prosessen med å skrive en oppgave av slikt omfang. Du har vært en solid, faglig støtte som har gitt meg god veiledning fra start til slutt. Jeg vil også takke familien min som har vært en uvurderlig støtte gjennom hele mitt utdanningsløp. En takk rettes også til medstudenter som har gjort studietiden vel verdt. En spesiell takk rettes også til Stian for korrekturlesning, Simen for mye annet, og Andrine som en uvurderlig støtte.

Oslo, mai 2019

Stian Halberg

1. Innledning

Dette er en masteroppgave skrevet ved Norges idrettshøgskole, med tilhørighet til seksjon kroppsøving og pedagogikk. Denne studien tar for seg *læringsmiljø* i det valgfrie programfaget *Toppidrett* i videregående opplæring. Innledningen vil gjøre rede for studiens bakgrunn, problemområde, problemstilling, begrepsavklaring og oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for studien

Denne studien tar utgangspunkt i egen interesse for *læringsmiljø* som en helt avgjørende faktor for samspillet mellom elevers læring og trivsel i skolen. Som student og deltager i et faglig fellesskap på Norges idrettshøgskole har jeg fått inntrykk av at vi vet for lite om elevenes opplevde hverdag i både kroppsøving og idrettsfagene. Dette inntrykket har blitt forsterket gjennom flere kroppsøvingskonferanser arrangert her på Norges idrettshøgskole. I en artikkel utgitt av Utdanningsnytt.no (2016) skriver Gunn Engelsrud og Knut Løndal at det forskes for lite på kroppsøving og idrettsfag. De sier videre at vi vet for lite om idrettsfag og fagene tilknyttet denne studieretningen. Her nevnes de valgfrie programfagene Toppidrett og Breddeidrett i den forstand at vi ikke vet nok om hvordan det undervises og hvordan elevene opplever læringsmiljøet og læringssituasjonene. De avslutter med at dette er noe vi ønsker å vite mer om (Utdanningsnytt.no, 2016).

Gjennom undervisningserfaring har jeg utviklet en interesse for læringsmiljø i skolen. Forskning generelt vektlegger at læringsmiljø er avgjørende for elevers trivsel og faglige utbytte (Bakken & Seippel, 2012; Imsen, 2016; Opheim, Gjerustad & Sjaastad, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig fremstår gode læringsmiljø som noe som gagnar alle elever uansett (Opheim et al., 2013). Spesielt interessant for meg er det faktum at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har størst betydning for deres læring, ikke hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt (Imsen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette startet en tankeprosess hos meg angående elevers mening om læringsmiljø i toppidrettsfaget. Hva er et godt læringsmiljø for elevene? Og hvordan opplever og erfarer de læringsmiljøet de er en del av? Gjennom litteratursøk fant jeg ut at dette er lite omtalt.

1.2 Problemområde

Læringsmiljø er et kjent begrep i pedagogikkens verden og i læreplanverket for den norske skolen. Denne masteroppgaven skrives i en spennende tid hvor en omfattende fagfornyelse av Kunnskapsløftet og dets læreplaner er rett rundt hjørnet. I utdanningspolitiske dokumenter og utredninger knyttet til denne fagfornyelsen har gode og trygge læringsmiljø en sentral rolle. Det fastslås gjennom: «at elevene opplever å ha et godt og inkluderende læringsmiljø, er ett av de tre overordnede målene for skolen» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 46). Læringsmiljø blir tematisert i Djupedal-utvalgets utredning (NOU 2015:2) som har hatt avgjørende innvirkning på fagfornyelsens bestemmelser i henhold til skolemiljø og læringsmiljø. Dette kommer til syne gjennom at opplæringslovens paragraf 9A er endret på bakgrunn av Djupedal-utvalgets utredning. Endringen har gitt lovfestet krav om nulltoleranse og således forsterket elevenes rettigheter til et godt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Forskning har en betydelig rolle i fagfornyelsen, og her fremmes et godt læringsmiljø som et satsningsområde i fremtidens skole. Dette er synlig i en omfattende internasjonal rapport utgitt av «Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling» (OECD). Rapporten er finansiert av blant annet Utdanningsdirektoratet, og tar for seg læring i det nye kunnskapssamfunnet. Rapporten som henvises ofte i Djupedal-utvalgets utredning, forklarer at læring alltid skjer i sosiale praksiser, noe som gjør gode læringsmiljø elementært. Dette vektlegges gjennomgående i rapporten (Dumont & Istance, 2010). I fagfornyelsen vektlegges fire kompetanseområder for fremtidens skole. En av disse kompetansene omtales som «kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta». Denne kompetansen forklares som viktig i fremtidens samfunn og samtidig at denne kompetansen er avgjørende for et godt læringsmiljø (NOU 2015:8). Forskning på læringsmiljø bør også rettes mot bestemte fag i skolen ettersom elever kan oppleve fag forskjellig (Opheim et al., 2013).

I en toppidrettslig kontekst anses læringsmiljøets kjennetegn som betydningsfullt for prestasjonsutvikling hos idrettsutøverne, hvor oppgaveorienterte miljøer er mest gunstig for utvikling (Henriksen, Stambulova & Roessler, 2010; Pensgaard & Roberts, 2002). Det å kombinere utdanning og toppidrettssatsning virker å være en pågående debatt, men læreplanen i Toppidrett fastslår at elever skal få lov til å kombinere toppidrettssatsning med utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne

kombinasjonen har også vist seg å være krevende (Enoksen, 2011). Hvordan elevene opplever utdanningsarenaen i denne kombinasjonen synes jeg er spennende å kunne utforske. Toppidrettsfaget stadfestes av Kårhus (2016) som et populært fag, som igjen symboliseres gjennom at det er 29 skoler i landet som tilbyr Studiespesialisering med Toppidrett (Utdanning.no, 2018a), og hele 109 skoler som tilbyr idrettsfag hvor nesten alle tilbyr Toppidrett (Utdanning.no, 2018b).

1.3 Problemstilling

Toppidrettsfaget er til dels lite forsket på, og årsaken ligger trolig i at faget i seg selv er relativt nytt ettersom det ble innført gjennom Kunnskapsløftet 2006 (Kårhus, 2016). Av studier på toppidrettsfaget er de fleste gjort de siste årene på masternivå. Mange av studiene tar for seg lærerperspektivet, altså lærerens praksis og undervisning, men elevenes læringsmiljø er ikke omtalt i mer enn et fåtall av studiene. Forskningen som er gjort på fagfeltet Toppidrett tilsier at elevenes opplevelse og erfaring av læringsmiljø er lite forsket på i denne sammenhengen. Jeg har derfor kommet frem til et overordnet spørsmål for studien som jeg ønsker å fordype meg i. Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan opplever og erfarer Vg3-elever læringsmiljøet i det valgfrie programfaget 'Toppidrett' på studieprogrammet Idrettsfag i videregående opplæring?

Denne studien har tatt utgangspunkt i en relativt åpen problemstilling. Med dette menes at problemstillingen bevisst ikke er avgrenset i stor grad. Den åpne tilnærmingen er valgt på bakgrunn av et tynt forskningsgrunnlag om studiens tematikk i sammenheng med fagfeltet som forskes på i denne studien. Dette anses som sentralt ettersom problemstillingen tar utgangspunkt i elevenes subjektive mening om læringsmiljøet de er en del av.

1.4 Begrepsavklaring

Problemstillingen som oppgaven bygger på, benytter seg av flere begreper som trenger en kort avklaring. Studiens mest sentrale begrep er *læringsmiljø*, dette begrepet utdypes i kapittel 2. To andre begreper er: *opplevelse* og *erfaring*. Både opplevelse og erfaring brukes om hverandre og på ulike måter (Gurholt, 2010). En forskjell beskrives av Gadamer (2012) som skriver at opplevelser har en særegen umiddelbarhet. Erfaring

knyttes i større grad opp mot refleksjon etter en aktivitet (Jordet, 2010). Erfaring vil derfor strekke seg utover det umiddelbare som kjennetegner en opplevelse. I forening utgjør opplevelse og erfaring et helhetsinntrykk om elevenes læringsmiljø i henhold til fortid og nåtid. Det vil også være en forskjell mellom benevnelsene «Toppidrett» og «toppidrett». Når stor forbokstav brukes vises det til Toppidrett som valgfritt programfag i videregående opplæring.

1.5 Oppgavens oppbygning

I påfølgende kapittel presenteres oppgavens kontekstuelle forankring i henhold til skolen, læringsmiljø-begrepet og tidligere forskning. I tredje kapittel redegjøres studiens teoretiske rammeverk, og kapittel fire gir innsyn i den metodiske fremgangsmåten. I femte kapittel presenteres studiens resultater parallelt med diskusjon av funn opp mot teoretisk rammeverk. Kapittel seks gir en oppsummering av studiens funn, viser til begrensninger og tematiserer veien videre.

2. Kontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet vil studiens kontekst og tidligere forskning gjøres rede for. Her vil toppidrettsfaget og begrepet læringsmiljø forankres i norsk skolekontekst. Videre vil tidligere forskning som oppgaven bygger på presenteres. En ytterligere operasjonalisering av begrepet læringsmiljø presenteres i kapittel 3.1, da konteksten har betydning for hvordan begrepet forstås i denne studien.

2.1 *Toppidrettsfaget under Kunnskapsløftet (LK06)*

Studieprogrammet idrettsfag ble først innført i norsk skole som et tiltak mot frafall i videregående opplæring. Med årene økte idrettsfag i popularitet og gjennom Kunnskapsløftet (LK06) av 2006 ble nye valgfrie programfag for idrettsfag innført, deriblant Toppidrett (Kårhus, 2016). Å kombinere videregående opplæring med toppidrettssatsning virker å ha fått økende oppslutning med årene. Toppidrett tilbys som nevnt av over 100 skoler som tilbyr idrettsfag. I tillegg er det flere andre skoler som tilbyr Toppidrett på studiespesialisering. Fagets formål viser til at toppidrett har fått økt aksept i Norge de siste tiårene, og toppidrett generelt anses som et fenomen av samfunnsmessig verdi og status (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre fastslår fagets formål at:

Unge idrettsutøvere som ønsker å satse på målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det. Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1).

Toppidrettsfaget skal altså la unge idrettsutøvere få lov til å kombinere skolegang med utøvelse og utvikling i egen spesialidrett. I lys av fagets formål og hovedområder virker det som om individuell prestasjonsutvikling står særlig sentralt i faget. Dette kommer til syne gjennom fagets tre hovedområder: treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). I hovedområdet om treningsplanlegging vektlegges evne til å utvikle planer på kort og lang sikt basert på spesialidretten. Holdninger, livsstil og atferd som forventes av toppidrettsutøvere er momenter som inngår under dette. Hovedområdet basistrening omhandler variert trening av viktige egenskaper knyttet til skadeforebygging og prestasjonsutvikling i spesialidretten. Hovedområdet ferdighetsutvikling dreier seg om systematisk og

målrettet trening av sentrale ferdigheter for prestasjonsutvikling i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Toppidrettsfaget utgjør et timetall på 140 skoletimer i løpet av skoleåret, noe som tilsvarer fem skoletimer i uka. Læreplanen deler faget inn i Toppidrett 1, 2 og 3, og på hvert trinn er det ulike kompetansemål elevene skal arbeide med. Disse kompetansemålene sorteres under de tre tidligere nevnte hovedområdene. Elevene får standpunktkarakter etter hvert trinn basert på vurdering av måloppnåelse på kompetansemålene. De kan også trekkes ut til en muntlig-praktisk eksamen i løpet av de tre årene (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.2 Begrepet læringsmiljø

Læringsmiljø er et omfattende og komplekst begrep som kan defineres på flere måter og som kan være vanskelig å konkretisere (Helgøy & Homme, 2013). Kompleksiteten vises tydelig ved at begrepet vektlegges ulikt i forskning og av forfattere (Midthassel, 2014; Wahlgren, 1999). Utdanningsdirektoratet (2017) definerer læringsmiljø som: «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (s. 4). Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til både en omfattende definisjon og en mer snever definisjon. Den omfattende definisjonen betrakter læringsmiljø som: «... totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Den mer snevre definisjonen betrakter læringsmiljø som: «... det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). I sistnevnte definisjon fremmes altså elevperspektivet som det sentrale, og det er nettopp elevenes erfaring og opplevelse av læringsmiljøet som har betydning for deres læring (Imsen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017). Den snevre definisjonen kan ytterligere avgrenses til: «... (a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen, og (b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Videre påpeker Skaalvik og Skaalvik (2013) at endringer i forholdene for læringsmiljøet følgelig påvirker elevenes opplevelse av det. Altså, (a) og (b) er gjensidig avhengige og påvirker hverandre.

For å utdype mer spesifikt hva et læringsmiljø omhandler, forklarer Midthassel (2014) at læringsmiljø er det som påvirker elevenes læring, men som ikke direkte er en del av elevenes læringsprosess. Sånn sett kan læringsmiljø beskrives som det kontekstuelle som omgir læringen (Læringsmiljøsentret, 2013a). Dumont og Istance (2010) presiserer at læringsmiljø omhandler et komplekst forhold mellom fire dimensjoner: elever, lærere, innhold i læringen, og pedagogiske ressurser og fasiliteter. Videre forklarer de at disse fire dimensjonene er dynamiske og i stadig interaksjon med hverandre (Dumont & Istance, 2010). Med denne forståelsen til grunn legger aktørene i klassene, altså elevene og lærerne, mye av grunnlaget for læringsmiljøet i klassen. Meta-analysene til Hattie (2009) indikerer videre at det er de psykososiale faktorene som er de viktigste for et godt læringsmiljø. Etersom læringsmiljøet skapes og opprettholdes av menneskelige relasjoner og aktivitet, vil læringsmiljøet alltid kunne endres (Læringsmiljøsentret, 2013a). Tradisjonelt har læringsmiljø blitt begrenset til det som skjer i klasserommet, men i dag er det bred enighet om at læringsmiljøet strekker seg utover klasserommets grenser (Zitter & Hoeve, 2012).

Hva som er utslagsgivende i elevenes opplevde og erfarte læringsmiljø er noe som er mer omstridt og vanskelig å fastslå (Bakken & Seippel, 2012). Ved kartleggingen av læringsmiljø som begrep har Djupedal-utvalget benyttet seg av faktorer brukt i prosjektet «Bedre læringsmiljø» fra perioden 2009-2014 (NOU 2015:2). Prosjektet var forskningsbasert, og fastslår fem faktorer som er sentralt for et godt læringsmiljø. Disse fem er:

- positive relasjoner mellom elev og lærer
- positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- godt samarbeid mellom skole og hjem
- god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen (NOU 2015:2, s. 30-31).

Disse faktorene utgjorde grunnlaget for den nasjonale satsningen «Bedre læringsmiljø» fra 2009 til 2014 (Helgøy & Homme, 2015). Faktorene går også igjen i Utdanningsdirektoratets utgivelser tilknyttet læringsmiljø (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Siden det er faget Toppidrett i videregående skole som vektlegges i denne

studien, velger jeg nå å vise til hvordan begrepet læringsmiljø forankres i norsk skolekontekst.

2.3 Læringsmiljø i norsk skole

Et tydelig utviklingstrekk i norsk skole er en økende vektlegging av læringsmiljø som følge av ny kunnskap om læringsmiljøets betydning (Nergaard & Grini, 2015).

Læringsmiljøets betydning vises ved at: «... et godt og inkluderende læringsmiljø, er ett av de tre overordnede målene for skolen» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 46).

Opplæringsloven kapittel 9 A-2 fastslår at: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, § 9 A-2, 1998).

Denne loven ble nylig endret i 2017, og Kunnskapsdepartementet (2017a) forklarer at endringen har bakgrunn i blant annet Djupedal-utvalgets utredning. Videre fastslås et godt læringsmiljø som en vital elevrettighet (NOU 2019:3). Elever i den norske skolen har derfor krav på at deres læringsmiljø skal oppleves som et trygt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Elevene har et lovfestet krav til nulltoleranse og her er elevenes egne opplevelse avgjørende for vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

En betraktning ved begrepet læringsmiljø, slik det inngår i norske utdanningspolitiske utgivelser og føringer, er hvilke elementer og perspektiver som legges til grunn i disse. Et viktig fokusområde for Djupedal-utvalget var å kunne redusere mobbing, og utvalget har sterkt fokus på mobbing gjennomgående i utredningen (NOU 2015:2). Videre konkluderer Wendelborg, Røe og Buland (2018) med at «Læringsmiljøprosjektet» (2013-2018) har vært nærmere et anti-mobbeprogram enn et læringsmiljøprosjekt. Faktorer relatert til læringsmiljø virker å bli overskygget av fokuset på mobbing. I tillegg viser Stoltenberg-utvalget (NOU 2019:3) at Elevundersøkelsen, som har en sentral rolle i å kartlegge elevers læringsmiljø, egner seg bedre til å kartlegge mobbing enn faktorer relatert til læringsmiljø. Det sår samtidig tvil om Elevundersøkelsens validitet (NOU 2019:3). Det psykososiale skolemiljøet som opptar sosiale relasjoner, samspill og utfordringer som mobbing, vektlegges sterkt i Djupedal-utvalgets utredning. Og selv om begrepet læringsmiljø brukes mye i læreplanverket, viser Djupedal-utvalget til at det finnes beslektede begreper med til dels overlappende betydning og meningsinnhold (NOU 2015:2), som eksempelvis psykososialt skolemiljø.

2.3.1 Ulike forståelser av læringsmiljø

I sitt forslag oppfordrer Djupedal-utvalget (NOU 2015:2) til mer klarhet rundt begrepene som brukes om hverandre i skolen. Her nevnes skolemiljø, psykososialt skolemiljø og læringsmiljø. Skolemiljø forklares som et overordnet begrep som kan deles i psykososialt- og fysisk skolemiljø. Der det psykososiale skolemiljøet omhandler et samspill mellom psykologiske og sosiale forhold (NOU 2015:2), er det fysiske skolemiljøet rettet mot skolens fysiske bygg, klasserom, inneklima og uteområder (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Læringsmiljø-begrepet kan være utfordrende å skille fra psykososialt skolemiljø, men Djupedal-utvalget viser til noen forskjeller som de ønsker å videreføre. Først og fremst forstås psykososialt skolemiljø som et videre begrep som omfatter alle sider ved begrepet læringsmiljø. Så når opplæringsloven fastslår et trygt og godt skolemiljø som en rettighet, vil dette også si en rett til et godt læringsmiljø (NOU 2015:2). Både det psykososiale- og det fysiske skolemiljøet er en del av læringsmiljø-begrepet, men utvalget presiserer at læringsmiljø-begrepet bør avgrenses til det som skjer *på skolen* og forhold skoleledere og lærere *har innvirkning på og kan påvirke* (NOU 2015:2). Dette støttes av flere forskere, deriblant Nordahl (2012). Forståelsen av psykososialt skolemiljø tillegges ikke denne avgrensningen ettersom faktorer som elevforutsetninger inngår som psykologiske forhold (NOU 2015:2). Totalt sett legges det til grunn en forståelse der læringsmiljø fremstår som en del av begrepet psykososialt skolemiljø, men som et mer avgrenset begrep tilknyttet det som skjer på skolen og som ansatte i skolen kan ha innvirkning på.

2.4 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres fremgangsmåten for litteratursøket, samt relevant tidligere forskning på fagfeltet Toppidrett og læringsmiljø i skolen.

2.4.1 Litteratursøk

I litteratursøket har flere databaser blitt brukt for å kunne finne relevant litteratur. Jeg har benyttet meg av databasene Brage, Oria, ERIC, SPORTDiscus og Web of Science. I tillegg har søkemotoren Google Scholar blitt brukt. Søkene ble hovedsakelig gjort med norske ord og formuleringer, men det ble også brukt engelske ord og formuleringer på de internasjonale databasene, samt litt svensk. Der det var mulig ble filterfunksjoner benyttet slik at søketreffet utgjorde litteratur som er fagfellevurdert. Jeg benyttet meg av følgende ord, formuleringer og flere kombinasjoner av disse i søkeprosessen:

«toppidrettsfaget», «læringsmiljø», «læringsmiljø toppidrett», «toppidrett skole», «toppidrett videregående», «learning environment», «physical education social relations», «learning environment AND physical education», «learning environment top elite sports», «idrott och hälsa miljö».

Videre har jeg sett på flere utdanningspolitiske dokumenter hvor læringsmiljø blir omtalt. I tillegg til at disse er direkte rettet skolen, er mange også forskningsbaserte som henviser til relevant forskning på temaet.

2.4.2 Forskning på læringsmiljø

Læringsmiljø er et fenomen som det er forsket mye på både i Norge og internasjonalt. Den internasjonale samarbeidsorganisasjonen OECD har laget en omfattende rapport som tar for seg læring i skolen. Rapporten er sterkt finansiert av Utdanningsdirektoratet og henvises til i norske offentlige utredninger knyttet til fagfornyelsen. Innledningsvis forklarer Dumont og Istance (2010) at vi vet mye om instruksjon og læring som fenomen, men mindre om miljøet hvor læringen finner sted. De poengterer også at det å kjenne til hvordan individer lærer ikke er tilstrekkelig for å kunne utforme miljøer egnet for læring. Det oppfordres til mer forskning på læringsmiljø. Gjennomgående i rapporten vektlegges det at læring er et sosialt anliggende, og læringsmiljø anses som et nøkkelmoment for læring generelt og spesielt for fremtidens skole (Dumont & Istance, 2010). Når læring anses som et sosialt anliggende vil dette også rette oppmerksomheten mot det sosiale samspillet i skolen. Ifølge Slavin (2010) må dagens og fremtidens læringsmiljø erkjenne at elever må engasjeres i det sosiale samspillet med hverandre hvor læring gjennom samarbeid bør ha en sentral rolle i læringsmiljøene.

Tilknyttet norsk forskning vises det til at læringsmiljø har en avgjørende rolle for elevers trivsel og faglige utbytte i skolen (Bakken & Seippel, 2012; Opheim et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Flere prosjekter har blitt initiert for å kunne se nærmere på elevenes opplevelse av skolen, eksempelvis «Bedre Læringsmiljø» og «Læringsmiljøprosjektet». Ved evaluering av de ulike læringsmiljø-satsningene virker det som om det er en tendens til at disse prosjektene har en positiv virkning. Skoler som har vært med i satsningene har tilsynelatende fått mer positive resultater vedrørende elevenes læringsmiljø (Eriksen, Hegna, Bakken & Lyng, 2014; Wendelborg et al.,

2018). Forskning viser også at skolene som bevisst tar stilling til å forbedre elevenes læringsmiljø, også virker å få positive resultater (Wendelborg et al., 2018).

Videre kan et notat fra Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) trekkes frem. NOVA har fulgt opp analyser gjort i en evaluering av Kunnskapsløftet. Innledningsvis viser notatet til at både internasjonal og norsk forskning fremmer et godt læringsmiljø som viktig for gode læringsresultater på skolene. Hvis vi ser på norske skoler finnes det en fellesnevner for de skolene med størst positiv faglig utvikling. Denne fellesnevneren er at elevene ved disse skolene opplever læringsmiljøet som særlig godt. Dette fremmes som det mest konsistente funnet i selve undersøkelsen (Bakken & Seippel, 2012). Samme notat oppfordrer også videre forskning til å ta stilling til det komplekse spørsmålet om hva som er så utslagsgivende ved læringsmiljø (Bakken & Seippel, 2012).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har gjennomført et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet. En av delrapportene omhandler elevenes læringsmiljø som er basert på Elevundersøkelsen. Blant funnene nevnes et godt læringsmiljø som sentralt for elevers prestasjoner i skolen, og at et godt læringsmiljø gagnar alle elever uansett elevkjennetegn (Opheim et al., 2013). Rapporten fastslår også at forskning på læringsmiljø bør rettes mot ulike fag for å kunne se forskjeller mellom elevers opplevelse av ulike fag (Opheim et al., 2013).

2.4.3 Forskning på læringsmiljø tilknyttet toppidrettsfaget

Som nevnt finnes det lite forskning som eksplisitt omhandler elevers læringsmiljø i en toppidrettslig skolekontekst. En analyse av Elevundersøkelsen 2016 indikerer elevers opplevelse av studieprogrammet idrettsfag, og kan ha en viss overføringsverdi til toppidrettsfaget. Idrettsfag er studieprogrammet som scorer best på faktorene trivsel blant elevene, støtte fra hjemmet og faglig utvikling. På en annen side er studieprogrammet også en av de som scorer lavest på faktorer som kultur for læring, støtte fra lærer, motivasjon og elevmedvirkning (Wendelborg, Røe, Utvær & Caspersen, 2017). Dette kan sies å være noe kontrære funn, spesielt ettersom elevene mener de opplever høy faglig utvikling samtidig som kultur for læring, støtte fra lærer, motivasjon og elevmedvirkning ikke scorer like bra. Idrettsfag rangeres også på øvre halvdel hva gjelder lite mobbing (Wendelborg et al., 2017). Det virker derfor som om

faktorene som fremmes i rapporten viser at elevene på idrettsfag opplever det sosiale miljøet som godt, men at enkelte sentrale faktorer for et godt læringsmiljø ikke virker å være like bra.

Martinsen (2016) har forsket på elever i Toppidrett med svømming som spesialidrett. I studien fremgår læringsmiljø som et delmoment i henhold til prestasjonsutvikling. Studien veksler mellom et kvalitativt og kvantitativt preg, hvor et av funnene tilsier at et mestringsorientert læringsmiljø gir sterk korrelasjon til prestasjonsutvikling. Et mestringsorientert miljø kjennetegnes av et fokus på mestring og utvikling (Ames & Archer, 1988), og ifølge Martinsen (2016) var det flere som opplevde læringsmiljøet i Toppidrett svømming som mestringsorientert. Et annet relevant funn er at tilhørighet fremmes som et elementært behov for et slikt læringsmiljø hvor mestring og utvikling er målet. På en annen side viser Askildsen (2012) i sin studie at hans informanter hadde et mer utpreget egoorientert fokus, hvor det å prestere bedre enn andre og å bli anerkjent i miljøet var sentralt. Hvilke kjennetegn på læringsmiljøet elever vil beskrive kan altså være varierende fra elev til elev, klasse til klasse og skole til skole.

Vatten (2017) har i likhet med Martinsen (2016) forsket på elever med individuell spesialidrett i toppidrettsfaget. Han så på et aspekt som er av stor betydning for elevers læringsmiljø, herunder relasjonen mellom trener-utøver for langrennsløpere i toppidrettsfaget. En god relasjon mellom trener og utøver fremmes som svært viktig for utøverne i langrenn i toppidrettsfaget. Likevel kommer det frem gjennom analysen av Elevundersøkelsen 2016 at idrettsfagelevenenes støtte fra lærere vurderes svakere sammenlignet med nesten samtlige andre studieprogram. Det skal sies at det er vanskelig å anslå i hvilken grad toppidrettsfaget scorer her ettersom undersøkelsen tar for seg helhetsinntrykket fra idrettsfag generelt og ikke toppidrettsfaget eksplisitt. Som allerede nevnt betraktes det som en svakhet at Elevundersøkelsen sjeldent tar for seg spesifikke fag, men at dette er ønsket i fremtidig forskning (Opheim et al., 2013). Videre konkluderer Vatten (2017) med at elevene syntes det sosiale miljøet er bra, men eksakt hva elevene mener med dette er vanskelig å fastslå. Om det er et miljø elevene trives i sosialt eller om det er et miljø hvor elevene lærer mye, eller begge deler, tematiseres i liten grad.

Læringsmiljø virker å være mer forsket på i kroppsøving sammenlignet med toppidrettsfaget. Både Gloppen (2015) og Strønen (2016) har sett på hvordan lærere på Vg1 legger til rette for et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget de første timene lærerne har med klassen. De kommer frem til at lærerne er opptatt av å skape et trygt miljø hvor blant annet lek benyttes hyppig for å unngå fokus på konkurranse og prestasjonsorientert fokus. Gloppen (2015) forklarer også at elevene i hans studie mente at det var viktig med et samarbeidsorientert miljø fremfor et prestasjonsorientert miljø. En viktig grunn til dette var at kroppsøvingsfaget synliggjør elevene for vurdering på en annen måte enn andre fag. Selv om toppidrettsfaget er forskjellig fra kroppsøvingsfaget, så kan en slik synliggjøring av elever være et felles kjennetegn. Et læringsmiljø i toppidrettsfaget kan også ha visse likhetstrekk med toppidrettsmiljøer utenfor skolens virksomhet. Forskning gjort på toppidrettsmiljøer innad ulike idretter viser at idrettslige miljøer preget av samhold, kompetanseutveksling og fokus på oppgaveorienterting, gir gode vilkår for idrettslig utvikling (Henriksen et al., 2010; Pensgaard & Roberts, 2002).

Foruten overnevnte studier er det lite som eksplisitt tematiserer elevers opplevde og erfarte læringsmiljø i toppidrettsfaget. Ut i fra introduksjon, bakgrunn for masterprosjekt, studiens problemstilling, studiens kontekst og tidligere forskning, vil jeg nå gå dypere inn i studiens teoretiske rammeverk.

3. Teoretisk rammeverk

En sentral faktor for vurderingen og valg av teoretisk fundament har vært at det teoretiske rammeverket evner å fange læringsmiljøets kompleksitet og omfang, samt at den kan passe toppidrettsfaget som felt. Forståelsen studien bygger på vedrørende læringsmiljø baseres på konteksten som ble presentert i forrige kapittel. I dette teoretiske rammeverket vil det vises til hvordan læringsmiljø er operasjonalisert. Her vil fem sentrale faktorer for et godt læringsmiljø gjøres rede for. Samtidig må det teoretiske rammeverket evne å fange opp komplekse forhold og relasjoner mellom medlemmer av et læringsmiljø, og det er her Lave og Wengers situerte læringsteori, legitim perifer deltagelse og teori om praksisfellesskap utgjør et grunnlag for å kunne belyse studiens problemstilling.

3.1 Operasjonalisering av læringsmiljø i denne studien

I denne studien operasjonaliseres læringsmiljø i lys av den mer snevre definisjonen til Skaalvik og Skaalvik (2013): «... det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen» (s.186). Hvordan elevene opplever og erfarer læringsmiljøet utgjør derfor et grunnlag for denne studiens teoretiske rammeverk. I henhold til den videre delingen av denne definisjonen anser jeg det som relevant å utforske både (a) læringsmiljøet slik det er tilrettelagt og organisert, og (b) elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Dette gjøres fordi disse er gjensidig avhengig av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig presiserer Helgøy og Homme (2013) at en operasjonalisering av læringsmiljø kan fjerne noe av det helhetlige som inngår i forståelsen av begrepet. Av denne grunn inngår (a) læringsmiljøet slik det er tilrettelagt og organisert, i forståelsen jeg legger til grunn for hvordan elevenes læringsmiljø kan vurderes. Både (a) og (b) blir derfor omtalt, men hovedvekten legges på elevenes opplevelse.

Studiens omfang evner ikke å fange opp alle sidene ved elevenes opplevde og erfarte læringsmiljø, men jeg tar utgangspunkt i forskningsbaserte faktorer som brukes av Djupedal-utvalget. Disse fem faktorene for et godt læringsmiljø er: 1) *lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp*, 2) *positive relasjoner mellom elev og lærer*, 3) *positive relasjoner og kultur for læring blant elevene*, 4) *godt samarbeid mellom skole og hjem*, og 5) *god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen* (NOU 2015:2, s.

30-31). Dette gir meg en mulighet til å tematisere elevers opplevde og erfarte læringsmiljø i lys av sentrale faktorer som er forankret i norsk forskning med læringsmiljø som tematikk. Etersom læringsmiljø-begrepet bør avgrenses til forhold som skjer på skolen (Nordahl, 2012; NOU 2015:2) utgjør dette også en generell avgrensning i denne oppgaven. De fem nevnte faktorer trenger en ytterligere redegjørelse ettersom de spiller en stor rolle for studien.

3.1.1 Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp

Drugli (2012) beskriver at ingenting er viktigere for elevers læring og trivsel enn lærerens innflytelse. Nordahl (2012) vektlegger at lærerens klasseledelse og relasjonskompetanse er helt avgjørende for at elevene skal kunne oppleve et godt læringsmiljø. Lærerens klasseledelse fremstår også som den viktigste enkeltfaktoren for et godt læringsmiljø ifølge Hatties (2009) omfattende metaanalyser. Dette kommer til syne ved at lærerens klasseledelse har innvirkning på både lærerens relasjon til elevene og elevenes relasjoner seg i mellom (Drugli, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016). Sånn sett utgjør lærerens klasseledelse et grunnlag og en grobunn for gode relasjonelle forhold mellom læringsmiljøets aktører.

I likhet med læringsmiljø-begrepet kan klasseledelse tillegges ulike betydninger gjennom ulike definisjoner og perspektiver. Her tas det utgangspunkt i Ogden (2012) som definerer klasseledelse som: «... læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (s. 17). Ogden (2012) utdyper at klasseledelse er et sett av kunnskapsbaserte retningslinjer eller målsettinger for god undervisningspraksis. Disse dreier seg som oftest rundt følgende mål:

- Frigjøre tid til læringsaktiviteter gjennom å skape og opprettholde arbeidsro
- Fremme elevenes oppmerksomhet og engasjement
- Fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd
- Skape samhold og trivsel i klassen
- Stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner (Ogden, 2012, s. 18).

Disse målene knyttes til den overordnede hensikten med klasseledelse som ifølge Ogden (2012) omhandler å legge til rette for læringsmiljøer som ivaretar elevenes behov og fremmer læring. Ifølge Ogden (2012) er en god lærer-elev relasjon en forutsetning for å kunne jobbe med disse målene.

3.1.2 Positiv relasjoner mellom elev og lærer

Hatties forskning (2009) påviser en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev som helt avgjørende for elevenes muligheter for læring. Lærer-elev relasjonen er sterkt tilknyttet klasseledelse, men skiller seg ved at fokuset sentreres rundt forholdet til hver enkelt elev (Drugli, 2012). En lærer kan eksempelvis være en dyktig klasseleder, men ikke nødvendigvis ha hensiktsmessige relasjoner til enkeltelever. Samtidig står læreren ansvarlig for at relasjonene til elevene skal være gode (Nordahl et al., 2016). Av denne grunn fremstår læreres relasjonskompetanse som en avgjørende ferdighet. Juul og Jensen (sitert av Drugli, 2012) definerer relasjonskompetanse som: «... lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven» (s. 45). Lærerens relasjonskompetanse har også betydning for læringsmiljøet ettersom gode relasjoner smitter og fremmer positive og trygge miljøer (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ifølge Drugli (2012) kjennetegnes positive lærer-elev relasjoner av gjensidig respekt og høy grad av nærhet, omsorg, involvering, støtte og åpenhet. Her fremstår anerkjennelse og tillit som to sentrale aspekter. Anerkjennelse har grobunn i en gjensidig respekt der læreren evner å se eleven. Elever trenger anerkjennelse fra lærer, noe som skaper tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom dem. Tillit omhandler tiltro og trygghet i relasjonen. For elevene er det viktig at læreren er tilstede, bryr seg og ønsker å støtte elevene. Tillit bygger på kjennskap, noe som gjør at lærere må investere i relasjonen med elevene (Drugli, 2012).

3.1.3 Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene

Nordahl et al (2016) betegner skolen som en sentral arena for sosialt samspill. For elevers opplevelse og erfaring av læringsmiljøet er særlig relasjoner til medelever avgjørende. Konsekvensene av å ikke omgås eller ikke føle tilhørighet til fellesskapet eller medelevene kan være alvorlige for elevenes utvikling, både faglig og sosialt (Nordahl et al., 2016). Det å være inkludert i fellesskapet er en grunnleggende

forutsetning for at den enkelte elev skal kunne oppleve og erfare læringsmiljøet som godt (Berg, Nordahl & Aasen, 2014). Hattie (2013) viser at samhold i klassen er en av de viktigste faktorene for et godt læringsmiljø. Mulighetene for læring styrkes av samhold hvor elevene føler at de arbeider mot samme mål. Kunnskapsdepartementet (2017b) beskriver også et godt læringsmiljø som et fellesskap hvor elever støtter hverandres arbeid og læring. Skaalvik og Skaalvik (2013) utdyper at inkluderende miljøer kjennetegnes av aksept for forskjeller hvor elever godtas i miljøet med deres sterke og svake sider. Elever gir aksept til å avvike fra gjennomsnittet, aksept for det å spørre om hjelp og aksept for å være skoleflink. Dette forutsetter positive elev-elev relasjoner preget av respekt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når elevene er en del av et læringsmiljø som gir tilhørighet og trygghet vil dette utgjøre et bedre grunnlag for læring (Olsen, 2015). Videre presiserer Kunnskapsdepartementet (2017b) at elever lærer av hverandre. Sann sett kan elever være viktige ressurser for hverandre. Dette poengteres av Slavin (2010) som forklarer at fremtidens læringsmiljøer må erkjenne at elever må engasjeres i samspill med hverandre og at læring gjennom samarbeid bør ha en sentral rolle i læringsmiljøene.

Nøyaktig hva elever lærer av hverandre eller vektlegger i læringsmiljøet kan være mer utfordrende å forutse. Her spiller elevenes kultur for læring inn. Elevkulturen kan ifølge Nordahl et al., (2016) innta ulike former som er til dels forhandlet mellom elevfellesskapet. En lærings-støttende elevkultur vil vektlegge læring som noe sosialt akseptert og ønskelig. Elevkulturer kan også innta en mer uønsket form hvor eksempelvis det å gjøre skolearbeid eller være engasjert kan være sosialt risikabelt (Ogden, 2012). I toppidrettsfaget kan eksempelvis en kultur blant elevene hvor trening anses for å være for de som ikke er gode nok, være negativt for læringsmiljøet. I skolen er det viktig å skape oppgaveorienterte læringsmiljøer hvor læring er et mål i seg selv og innsats anses som positivt (Cosmovici, Idsøe, Bru & Munthe, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slike miljøer stimulerer elevenes læring og trivsel i større grad enn prestasjonsorienterte miljøer hvor sosial sammenligning råder og miljøet oppfattes som mer truende for elevene. Eksempelvis blir det da viktig å ikke vise lav kompetanse (Ames & Archer, 1988).

3.1.4 Godt samarbeid mellom skole og idrettslag

Samarbeidet mellom skole og hjem har også betydning for læringsmiljøets kvalitet. Drugli og Nordahl (2016) nevner foreldres engasjement og sosiale ressurser som sentralt for videreformidling av gode normer og verdier for læringsmiljø til barna sine. Til tross for dette har jeg valgt å dreie fokuset vekk fra samarbeidet mellom skole og foreldre i stor grad, og heller rette oppmerksomheten mot samarbeid mellom skole og idrettslag/klubb. Dette valget er basert på flere grunner. Først og fremst er utvalget i denne studien myndige, noe som medfører at skolen ikke lenger er pliktig til å informere og involvere foreldrene i samme grad som før (Utdanningsdirektoratet, 2011). For det andre har jeg vurdert samarbeidet mellom skole og idrettslag som en betydningsfull faktor å utforske i tråd med elevenes læringsmiljø. Denne vurderingen sammenfaller med at når toppidrettsfagets formål fastslår at elever skal gis muligheter til å kombinere idrettslig satsning med utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2006), settes toppidrettsfaget i en direkte sammenheng med elevenes idrettsutøvelse utenfor skolen. Flere studier gjort på toppidrettsfaget indikerer at denne forbindelsen mellom skole og idrettslag er betydningsfull for elevenes opplevelse av faget (Askildsen, 2012; Owren, 2015; Stormo, 2014). Olympiatoppen (2011) viser også til at elevenes idrettslige oppfølging skal preges av nært samråd og tette relasjoner mellom skole og idrettslag.

3.1.5 God ledelse, organisering og kultur for læring på skolen

Denne faktoren skiller seg fra de andre faktorene ettersom den tar utgangspunkt i et ledelsesperspektiv på skole-nivået. For at skolen skal kunne skape et godt læringsmiljø for sine elever må ledelsen formidle tydelige mål og forventninger, samt gi tydelige tilbakemeldinger til de ansatte (Christensen, Midtbø, Helgøy & Homme, 2013). Skolen og dens ansatte må arbeide systematisk med å skape en positiv og normativ skolekultur bygd på gode verdier og normer av betydning for læringsmiljøet (Læringsmiljøseneteret, 2013b). Her fremheves skolens målstruktur som vil si hvilke verdier som formidles til elevene. Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer at de signalene som sendes til elevene også har betydning for hvilke verdier elevene opptar. Ved en læringsorientert målstruktur vektlegges mestring og innsats, mens en prestasjonsorientert målstruktur vil være opptatt av resultatene til elevene (Ames & Archer, 1988). Forskning viser også at skoler som bevisst fokuserer på arbeid med skolens læringsmiljø, eksempelvis gjennom deltagelse i skolemiljøprogrammer og lignende tiltak, virker å få positive resultater (Eriksen et al., 2014; Wendelborg et al., 2018).

3.2 Situert læringsteori

Situert læringsteori omhandler et fokus på forholdet mellom læring og de sosiale relasjoner og situasjoner hvor læring forekommer (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger har brukt antropologiske og sosiologiske tilnærminger for å kunne utvikle en rasjonell og situert forståelse av læring (Kvale, 2003). Deres teori om situert læring knyttes til et sosiokulturelt perspektiv på læring og har røtter i Dewey og Vygotskijs tenkning (Dysthe, 2001). Lave og Wenger (1991) stiller seg kritiske til et perspektiv på læring hvor kunnskap fremstår som tilegning av faktiske kunnskaper som nærmest utdeles. De mener læring ikke kan isoleres i tid og rom. Eksempelvis et syn på læring som en isolert prosess i klasserom gjennom undervisning, hvor læringen tilsynelatende også har en begynnelse og en slutt. Deres kritikk poengterer at læringens sosiale art har blitt ignorert av andre læringsteorier som behaviorismen og kognitivismen, hvor de skriver innledningsvis at det sosiale ved læring må anerkjennes som et grunnleggende aspekt. Dette er et avgjørende trekk ved den situerte læringsteorien (Lave & Wenger, 1991). Deres fokus på den sosiale konteksten hvor læring finner sted kan ses i sammenheng med læringsmiljø ettersom dette omhandler alt på skolen som omgir læringen (Læringsmiljøsentret, 2013a; Midthassel, 2014). Kontekstens betydning forklarer Lave og Wenger (1991) ved å hevde at all læring er situert.

Lave og Wenger (1991) forklarer begrepet situert som at noe er lokalisert et bestemt sted i en samfunnsmessig praksis. Situert læring vil dermed si at kunnskap, og læring sådan, verken finnes eller forekommer i et vakuum uten noen form for forankring. Den henger ikke i løse luften. Kunnskap er alltid knyttet til en historisk og kulturell kontekst. Lave og Wenger (1991) mener at all menneskelig aktivitet er situert og at læring sådan er situert. Med andre ord er læring knyttet til kontekst og ulike situasjoner. Det er her deres tro på det sosiale aspektet kommer til syne. De mener læring umulig kan isoleres, og derfor anser de læring som en sosial prosess forankret i det de kaller praksisfellesskaper (Ronglan, 2009). Lave og Wenger (1991) mener læring skjer gjennom deltagelse i den sosiale praksisen og ser primært på hvilke sosiale interaksjoner læringens kontekst finner sted. Dette symboliserer Lave og Wenger gjennom *Legitim Perifer Deltagelse i Praksisfellesskaper*. Begge begrepene står sentralt i den situerte læringsteori.

3.2.1 Legitim perifer deltagelse

Legitim perifer deltagelse betegnes av Lave og Wenger (1991) som et analytisk verktøy for å kunne forstå læring. Legitim perifer deltagelse omhandler en dynamisk prosess i individers deltagelse i praksisfellesskaper. Det omhandler relasjoner mellom nykommene og erfarne deltagere, om aktiviteter, om identitet og om praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). I dette perspektivet anses læring som en prosess hvor deltagerne i første instans inntar en *legitim perifer* posisjon, men deres deltagelse øker gradvis i engasjement og kompleksitet til de innehar *full deltagelse* (Lave & Wenger, 1991). Det å være et fullverdig medlem av et praksisfellesskap kan sammenlignes med å være på kjent territorium. Vi kan manøvrere kompetent, vi forstår virksomheten og vi vet hvordan vi skal engasjere oss med andre (Wenger, 2004). Et fullverdig medlem er dypt involvert i praksisfellesskapets virksomhet og kunnskapen som produseres (Ronglan, 2009). De tre komponentene for begrepet legitim perifer deltagelse viser hvordan Lave og Wenger sorterer deres tanker om læring i praksisfellesskaper.

Første komponent, *Legitim*, omhandler at individet er legitimert som en del av praksisfellesskapet (Rasmussen, 1999). Med dette menes at individet skal få tilgang til alt som et medlemskap innebærer. Dette vil si å være et likeverdig medlem (Lave & Wenger, 1991). Ronglan (2009) påpeker at praksisfellesskapet må evne å inkludere nye deltagere for at disse også skal kunne være medlemmer av praksisfellesskapet. Han bruker ballspill-lag som eksempel hvor alle medlemmer av selve laget ikke nødvendigvis inngår i praksisfellesskapet. De må aksepteres og inkluderes, og her rettes et ansvar mot de mer fullkomne medlemmene i praksisfellesskapet (Ronglan, 2009). Dette kan ses i sammenheng med inkludering i skolen, samt læringsmiljøarbeidet i norsk skole, hvor elever har medansvar for læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Legitimiteten alene skaper ikke læring. Den andre komponenten, *periferitet*, forklarer Lave og Wenger som å være lokalisert i den sosiale verden. Det omhandler ulike og mangfoldige, mer eller mindre aktive og inkluderende posisjoner å være lokalisert innenfor deltagelsen som praksisfellesskapet definerer (Lave & Wenger, 1991). Periferitet anses som en posisjon i ytterkanten av fellesskapets praksis. For å forklare dette bruker Lave og Wenger (1991) et eksempel om skredderlæringer som i starten gjør enkle arbeidsoppgaver som å ferdigstille detaljer på ferdige plagg, før de over tid

tar større del i et slikt arbeid og lærer sådan mer. Her inntar de lærende en posisjon som iakttagende og ut i fra dette eksemplet blir periferiteten en utviklende posisjon. På denne måten kan de lærende utvikle seg mot en full deltagelse i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Om skredderlæringer aldri gjør noe mer enn å ferdigstille detaljer på ferdige plagg vil de heller ikke lære særlig mer. På denne måten kan legitim periferitet omtales som en hemmende posisjon ettersom individets mulighet for fullstendig deltagelse hemmes (Lave & Wenger, 1991). Legitim perifer deltagelse innebærer et fokus på sosiale strukturer som påvirkes av maktrelasjoner. Maktrelasjoner vil ha innvirkning på hvorvidt et individ kan utvikle seg mot full deltagelse i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Her kan det trekkes koblinger til læringsmiljø hvor enkelte elever utestenges eller frastår fra full deltagelse i læringsmiljøet hvor deres posisjon kan omtales som perifer.

Den siste komponenten, *deltagelse*, er et hovedanliggende i både den situerte læringsteorien og legitim perifer deltagelse. Legitimitet og periferitet beskrives av Lave og Wenger (2003) som to komponenter som er helt nødvendige for å muliggjøre deltagelse i praksisfellesskapene. Wenger (2004) forklarer at begrepet deltagelse innebærer å være en aktiv deltager i de sosiale fellesskapers praksis. Deltagelse er både sosial og personlig, den former praksisfellesskapet vi er en del av og vi formes av praksisfellesskapet gjennom vår deltagelse (Wenger, 2004). Culver og Trudel (2008) poengterer også at deltagelse i praksisfellesskapet medfører tilegning av både eksplisitt og taus kunnskap. Ronglan (2009) gir konkrete eksempler på dette der den eksplisitte kunnskapen kan relateres til kompetanseutveksling der erfarne veileder uerfarne. Taus kunnskap kan på sin side være en mindre aktiv prosess, eksempelvis gjennom observasjon av holdningssterke eller treningsivrige idrettsutøvere (Ronglan, 2009).

Ifølge Lave og Wenger (1991) er det viktig å være klar over at legitim perifer deltagelse er et analytisk perspektiv på læring fremfor noe annet. Det kan si noe om individers deltagelse i praksisfellesskaper. Wenger (2004) innrømmer at begrepet praksisfellesskap ikke ble tematisert og analysert tilstrekkelig i hovedverket fra 1991. Wenger fører derfor forståelsen videre gjennom sitt verk «Communities of Practice» fra 1998 hvor praksisfellesskap har en vital rolle forankret i en sosial læringsteori.

3.2.2 Praksisfellesskap

Det var først i 1998 at teorien om praksisfellesskap ble forankret i en helhetlig sosial læringsteori (Culver & Trudel, 2008). Wenger (2004) baserer sine tanker om en sosial læringsteori på fire grunnleggende premisser. 1) mennesker er sosiale vesener, og dette er et sentralt aspekt ved læring. 2) kunnskap er kompetanse i verdifulle kontekster for individet. 3) innsikt forutsetter engasjement og deltagelse i praksis. 4) mening som vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement med verden som noe verdifullt. Mening er det hovedsakelige produktet av læring (Wenger, 2004). Disse premissene utgjør et grunnlag som verdsetter læring som deltagelse i sosial praksis (Wenger, 2004), og studien vil nå rette oppmerksomheten mot praksisfellesskaper der deltagelse muliggjør læring.

Teorien om praksisfellesskap vektlegger en desentrert form for mesterlære. I motsetning til den personsentrerte mesterlæren hvor forholdet mellom læremesteren og lærling anses som sentralt, vil det desentrerte perspektivet rette oppmerksomheten mot kunnskap som er innvevd i relasjonene i praksisfellesskapet (Elmholdt & Winsløv, 1999). Eksemplifisert i en skolesammenheng innebærer dette en tro på at det sosiale samspillet og relasjonene mellom elever står sentralt for læring. Ifølge Wenger (2004) kan ikke alt omtales som et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan være utfordrende å definere ettersom det ikke nødvendigvis er noe synlig eller konkret. Wenger (2011) forklarer et praksisfellesskap som en gruppe individer som deler en felles bekymring, interesse eller lidenskap for en virksomhet hvor de sammen videreutvikler kunnskap og kompetanse på virksomhetens område gjennom pågående interaksjon. Ronglan (2009) vektlegger at det er i disse praksisfellesskapene det utvikles, forhandles og formidles kunnskap, mening og verdier. Å kunne utnytte disse iboende kompetanser og ressurser i praksisfellesskapet blir en sentral målsetting for å realisere praksisfellesskapets læringspotensial (Ronglan, 2009).

Wenger (2004) mener at alle tilhører praksisfellesskaper av ulike typer, og viser til familie, skole og jobb som eksempler på dette. Wenger (2004) vektlegger tre dimensjoner som kan karakterisere et praksisfellesskap: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Det gjensidige engasjementet er det første kjennetegn som kan sies å være en definerende faktor som viser at praksisfellesskapet faktisk er noe. Deltagerne knyttes sammen i en sosial enhet hvor de er engasjert i handlinger og

mening. Uten engasjementet vil ikke praksisen finnes, på samme måte som at den vil opphøre dersom engasjementet forsvinner (Wenger, 2004). Ronglan (2009) påpeker også at individer ikke kan tvinges inn i et praksisfellesskap ettersom deltagelsen krever engasjement fra den enkelte. En felles virksomhet forklarer Wenger (2004) som en generell tilknytning mellom medlemmene i en felles forståelse og forhandling av fellesskapets praksis. Felles repertoar omhandler at medlemmene utvikler et sett med felles rutiner, kunnskaper, praksiser og handlinger som blir en del av praksisen (Wenger, 2004). Et felles repertoar utvikles gjennom deltagelse over tid, og er med på å styre virksomheten gjennom verdier, normer og vurderinger som utvikles i praksisfellesskapet (Ronglan, 2009).

3.3 *Situert læringsteori og praksisfellesskapers relevans i Toppidrett*

Kvale (2003) forklarer at Lave og Wengers situerte læringsteori er myntet på kasusstudier av mesterlære uten direkte forbindelse til utdanningsinstitusjoner. Dette til tross, er den situerte læringsteori hyppig brukt i utdanningsrelaterte kontekster som eksempelvis lærerutdanning og i faget Physical Education (Culver & Trudel, 2008). Nielsen og Kvale (1999) forklarer at teorien om praksisfellesskap opprinnelig vektlegger et forhold mellom lærlinger som selv har valgt retningen, og en læremester som har tillatt disse lærlingene. Dette vanskeliggjør teoriens bruk i det norske skolesystemet generelt, men passer bedre i videregående opplæring hvor elevene selv velger studieprogram og valgfrie programfag, som eksempelvis Toppidrett. Som valgfritt programfag vil det være sannsynlig at elevene som valgte toppidrettsfaget har et visst engasjement for faget. I tillegg kan elever bytte programfag dersom de ønsker det. På bakgrunn av dette vil det være sannsynlig at fagets deltagere har et gjensidig engasjement for faget. Dette har betydning ettersom det gjensidige engasjementet omtales av Wenger (2004) som det første definerende kjennetegn som må ligge til grunn for å kunne kalle noe et praksisfellesskap. Læreplanen i Toppidrett gir rammer for virksomheten i praksisfellesskapet, men den kan til en viss grad styres av læreren hvor elever ideologisk sett også har innvirkning på virksomheten. Et viktig moment her er at virksomheten skal være forhandlet (Culver & Trudel, 2008). Om læreren ikke gir rom for elevmedvirkning til fagets praktisering vil undervisningen i større grad fremstå som en personsentrert form for mesterlære. En slik statisk struktur motvirker praksisfellesskapets ideologi om iboende ressurser og kompetanse i fellesskapet

(Ronglan, 2009), og det gjensidige engasjementet kan svekkes eller opphøre uten denne forhandlingen (Wenger, 2004).

Legitim perifer deltagelse vektlegger forholdet mellom nyankomne og erfarne deltagere i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Denne delen av begrepet kan i utgangspunktet være mindre passende for denne studiens kontekst ettersom fokuset på nykommere i praksisfellesskapet ikke vektlegges. Hovedpoenget er at legitim perifer deltagelse er et analytisk verktøy som kan karakterisere hvem som innehar en full deltagelse, og hvem som innehar en perifer deltagelse (Lave & Wenger, 1991). Teorien kan gi grunnlag for analytisk vurdering av elevers deltagelse i praksisfellesskapet, som på sin måte har innvirkning på læringsmiljøet. Periferitet kan som nevnt virke hemmende dersom mulighet for deltagelse er svekket. Relatert til læringsmiljø vil dette kunne omhandle inkludering på et overordnet nivå, samt momenter som elevkulturen i elevgruppen.

Totalt sett vil det teoretiske rammeverket basert på forskningsbaserte faktorer for et godt læringsmiljø kunne belyses på flere ulike måter gjennom situert læringsteori, legitim perifer deltagelse og praksisfellesskap. I påfølgende kapittel vil jeg vise til den metodiske tilnærmingen denne studien har benyttet for å kunne belyse studiens problemstilling.

4. Metode

Metode omhandler hvilken fremgangsmåte eller strategi forskeren bruker for å belyse problemstillingen og kunne generere ny kunnskap (Everett & Furseth, 2012). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) vil alle metodiske valg forskeren tar påvirke resultatet. Dette kapitlet vil derfor presentere denne studiens metodiske tilnærming. Først vil studiens vitenskapsteoretiske forankring presenteres, før grunnleggende metodiske valg, prosedyre for datainnsamling og analysegrunnlaget for empirien beskrives. Videre vil forskningens troverdighet belyses før etiske betraktninger redegjøres.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva jeg som forsker søker informasjon om, samtidig som det danner et utgangspunkt for den forståelsen som utvikles (Thagaard, 2013). Vitenskapelige undersøkelser fører med seg en rekke valg angående datainnsamling. Disse valgene knyttes til hvilket vitenskapelig paradigme studien tar utgangspunkt i (Busch, 2014). Et vitenskapelig paradigme er et overordnet sett av overveielser som fastslår grenser og retning for et valgt forskningsprosjekt (Chalmers, 1995; Markula & Silk, 2011). Ulike paradigmer vektlegger ulike forståelser av verden og kunnskap som medvirker til valg av metodisk tilnærming (Markula & Silk, 2011). Det paradigmet denne studien plasseres innenfor vil derfor være en referanseramme og retningsgivende for metodiske overveielser knyttet til problemstilling, teorigrunnlag, forskningsdesign og analysemåter (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ettersom studiens problemstilling omhandler å tilegne en forståelse av hvordan elever opplever og erfarer deres læringsmiljø i toppidrettsfaget, mener jeg denne studien plasseres innenfor et fortolkende paradigme. Dette fordi det fortolkende paradigme ønsker innsikt i individers subjektive meninger om opplevelser og erfaringer (Markula & Silk, 2011). Videre vil samfunnsvitenskapelig forskning innenfor et fortolkende paradigme alltid være påvirket av de involverte aktørene, som vil si at kunnskapen umulig kan være helt objektiv. Dette gjør at egen forforståelse og fortolkning har betydning for den forståelsen av tematikken som utvikles, noe som gjør hermeneutikk sentralt (Markula & Silk, 2011).

En hermeneutisk tilnærming vektlegger å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende gjennom fortolkning (Thagaard, 2013). Å fortolke

omhandler et vekselforhold mellom del og helhet i et tekstmateriale. Dette innebærer at delene av tekstmaterialet forstås ut i vår helhetlige forståelsen av teksten, samtidig som denne helheten påvirker forståelsen av delene. Dette omtales som en hermeneutisk sirkel eller spiral der forståelsen forbedres for hver bevegelse mellom helhet og delene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Her vil forskerens forforståelse prege den oppnådde forståelsen av fenomenet på bakgrunn av egne meninger, forestillinger, tanker og referanser om fenomenet (Føllesdal & Walløe, 2002). Forskeren har dermed betydning for forståelsen av fenomenet som utvikles gjennom egen deltagelse og på bakgrunn av forforståelsen. Derfor velger jeg å gjøre rede for forskerrollen og egen forforståelse tidlig slik at leser kan få innsikt i hvordan forforståelsen kan ha påvirket den metodiske tilnærmingen og studiens resultat.

4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Postholm og Jacobsen (2018) utdypet at innenfor et fortolkende paradigme er nærhet i forskningen avgjørende ettersom det muliggjør forskerens tilegnelse av innsikt i individers perspektiv. En forskers forforståelse kan betegnes som en brobygger mellom forskeren og det som forskes på (Kleven & Hjordemaal, 2018). Derfor anser jeg det som hensiktsmessig å prøve og beskrive egen forforståelse av læringsmiljø i toppidrettsfaget.

Forforståelsen av læringsmiljøet i Toppidrett relateres hovedsakelig til egen erfaring som elev. Jeg gikk tre år på studieprogrammet idrettsfag med Toppidrett som valgfritt programfag alle årene. Jeg opplevde tre gode år i dette læringsmiljøet som jeg selv vil karakterisere som utfordrende og konkurransepreget i form av sosial sammenligning, men samtidig sosialt givende, trygt og gøy. Det å være god ferdighetsmessig opplevdes som sentralt ettersom mange av oss kjempet om samme plasser på fotballklubbens rekruttlag, og muligheten til å hospitere opp til A-laget. Jeg opplevde at det var viktig å få best karakterer i faget, å vinne hver trening, og å fremstå som dyktige. Dette prestasjonsjaget preget det sosiale miljøet slik jeg opplevde det, noe jeg ikke hadde noe imot på den tiden. Likevel opplevdes det sosiale miljøet mellom oss elevene som veldig godt. Jeg opplevde at vi for det meste var en homogen gjeng toppidrettselever hvor vi verdsatte faget og miljøet vi var en del av. Men jeg vet også om noen som virket utilpass i dette læringsmiljøet. Gjennom lærerutdanning og skolepraksis, vurderes nå egne erfaringer fra tiden som elev på andre måter. Jeg har altså gjort opp egne erfaringer som elev, og som student i ettertid har jeg tilegnet andre perspektiver på de erfaringene.

I tillegg har egen forforståelse blitt påvirket av andres perspektiver. Herunder samtaler med tidligere medelever, medstudenter, forelesere og andre personer med en viss tilknytning til og med innsikt i toppidrettsfaget. Tankene jeg sitter igjen med er at egen opplevelse og erfaring av læringsmiljøet jeg var en del av karakteriseres av prestasjonsorienterte verdier. Mine opplevelser og erfaringer av læringsmiljøet, slik jeg opplevde det, kan ifølge forskning (Ames & Archer, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2013) beskrives som mindre hensiktsmessig for mestring og utvikling.

Med tanke på forforståelsen vil dette altså si at jeg har egne tanker, erfaringer, perspektiver og meninger om det å være en del av et læringsmiljø i toppidrettsfaget. Jeg har kjennskap til konteksten jeg forsker på, og det kan være en styrke ettersom jeg som forsker har en viss erfaring med tematikken læringsmiljø og fagfeltet. Slike erfaringer kan gi forskeren kjennskap i det som kommer frem under datainnsamlingen og tolkningen kan utvikles deretter (Thagaard, 2013). På den andre siden kan denne forforståelsen gjøre at jeg er opphengt i egne erfaringer og er sådan ikke oppmerksom over andre ukjente variabler. Dette har gjort meg oppmerksom på at jeg må være bevisst over denne forforståelsen slik at datainnsamlingen foregår med åpent og bredt syn. Denne bevisstheten blir nærmere beskrevet i kapittel 4.3.2 og 4.3.3 som omhandler intervjuguide og gjennomføring av pilotintervjuer.

4.2 Metodiske valg

Studiens problemstilling handler om hvordan elever opplever og erfarer læringsmiljøet de er en del av i Toppidrett. Ifølge Thagaard (2013) må metodevalg og metodiske overveielser være relevant for studiens problemstilling. For å kunne belyse studiens problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Valget baseres på at en kvalitativ tilnærming har som hensikt å gå i dybden på ulike tematikker, og gir grunnlag for å skape en forståelse av sosiale fenomener og strukturer. Dette innebærer blant annet individers tanker, erfaringer, meninger, opplevelser og følelser (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette ble den kvalitative tilnærmingen vurdert som hensiktsmessig. I kvalitativ forskning finnes det mange ulike metoder som kan brukes til å innhente datamateriale (Thagaard, 2013). I denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitative intervjuer til innhenting av datamaterialet. Dette fordi kvalitative intervju ifølge Thagaard (2013) er en metodisk tilnærming som er særlig egnet til å innhente

informasjon om hvordan intervjupersoner opplever og forstår seg selv og sine omgivelser.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative intervjuer kan utformes på ulike måter og med ulik grad av struktur (Thagaard, 2013). En strukturert tilnærming kjennetegnes av en rigid intervjuprotokoll som følges til punkt og prikke. Som en motsetning brukes åpen tilnærming kjennetegnet av at intervjuet nærmest blir som en helt åpen samtale uten særlig forankring i en intervjuprotokoll (Postholm & Jacobsen, 2018). Hvilken struktur som er passende avhenger av forskerens mål og problemstilling. Som en mellomting har jeg valgt en delvis strukturert tilnærming der intervjuene omtales som semi-strukturerte intervjuer. Semi-strukturerte intervjuer kjennetegnes av at intervjuets ulike tematikker og spørsmål er forhåndsbestemt, men at rekkefølgen bestemmes underveis (Thagaard, 2013). En slik tilnærming gir fleksibilitet i intervjusituasjonen som åpner opp for flyt og uventede og ukjente tematikker eller spørsmål (Thagaard, 2013). Jeg anså derfor en delvis strukturert tilnærming som hensiktsmessig for denne studien. Dette fordi jeg kunne forholde meg til forhåndsbestemte tematikker og spørsmål som var viktige for studien samtidig som det ga meg muligheten til å potensielt forfølge nye og lovende tematikker. Intervjuguiden ga meg et utgangspunkt og en større trygghet som forsker med tanke på begrenset erfaring.

4.3 *Prosedyre for datainnsamling*

Dette kapitlet vil gjøre rede for fremgangsmåten til studiens datainnsamling. Først ble det sendt en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I søknaden krevdes informasjonsskriv med samtykkeerklæring for elever (vedlegg 2), et skriv med retningslinjer for databehandling, samt intervjuguide (vedlegg 3) for det registrerte utvalget. Etter at NSD godkjente søknaden (vedlegg 1) begynte prosedyren med å rekruttere elever til studien. Første steg var å sende mail til aktuelle skoler hvor det ble etablert kontakt med programansvarlige for idrettsfag ved skolene. Informasjonsskriv med informert samtykke og dokumentasjon av godkjennelse fra NSD ble sendt over mail til de programansvarlige. Informasjonen ble videreført til elevene og intervjuer ble avtalt. Totalt åtte elever fra to skoler ble rekruttert. Etterfølgende kapitler vil utdype datainnsamlingens prosedyre ved å gjøre rede for studiens utvalg, utforming og

bearbeiding av intervjuguide, erfaringer fra pilotintervjuer, samt gjennomføring av de semi-strukturerte intervjuene og transkriberingen av disse.

4.3.1 Utvalg

I kvalitativ forskning gjøres det strategiske utvalg av informanter. Med dette menes at utvalget bevisst rekrutteres på bakgrunn av at ønskede egenskaper eller kvalifikasjoner hos informanter samsvarer med problemstillingen (Thagaard, 2013). Det ble derfor gjort et strategisk utvalg av intervjupersoner basert på studiens inklusjonskriterier.

Inklusjonskriteriene omhandlet i første rekke at elevene hadde Toppidrett som valgfritt programfag innenfor studieprogrammet idrettsfag. Neste kriterium var at elevene gikk Vg3 hvor de må ha gått på Toppidrett i minimum ett år. Dette fordi deres grunnlag for erfaring og opplevelse av læringsmiljøet kan være mer omfattende enn eksempelvis elever på Vg1. På denne måten kunne elevenes erfaringer og opplevelser tilknyttet læringsmiljø diskuteres i lys av tiden som Vg1, Vg2 og Vg3-elev. Derfor hadde alle intervjupersonene som ble rekruttert fylt 18 år. Det totale utvalget i denne studien omfatter åtte elever fordelt likt på to videregående skoler. Seks av elevene hadde lagidrett som spesialisering og to av elevene hadde individuell idrett som spesialisering. Det var også ønskelig at skolene tradisjonelt har hatt tilbud om Toppidrett de siste årene slik at tilbudet ikke var i en form for oppstartsfasen.

Hva gjelder andre inklusjonskriterier foruten trinn, erfaring og alder, ble det vektlagt elever med ulik spesialisering og undervisning. Jeg anså det som hensiktsmessig å inkludere elever fra ulike undervisningsgrupper slik at muligheten for å få et mer rikt datamateriale fra flere ulike kontekster innenfor toppidrettsfaget var tilstede. I utgangspunktet søkte studien å rekruttere fire elever med spesialisering innenfor lagidrett og fire elever innenfor individuell idrett. I praksis ble dette problematisk ettersom to av skolene som oppfattet interesse for studien i en tidlig fase ikke kunne stille likevel. Det var også ønskelig å besøke skolene for å presentere studien og rekruttere elever selv, men dette lot seg ikke gjøre i praksis på grunn av overnevnte problematikk. Det kan dermed vurderes hvorvidt de programansvarlige har påvirket studien gjennom deres rekruttering, og hvordan dette har påvirket de resultatene studien presenter. Samtidig vitner studiens datamateriale om et elevutvalg som bidro med forskjellige beskrivelser av deres læringsmiljø. Det ble også noen misforståelser tilknyttet

de skolene jeg rekrutterte slik at jeg til slutt endte med totalt to elever med individuell idrett.

4.3.2 Utvikling og bearbeiding av intervjuguide

En intervjuguide beskrives som forskerens manuskript som innebefatter intervjuets innhold og er basert på en gitt grad av struktur (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved en semi-strukturert tilnærming danner forskningssentrale temaer og spørsmål utgangspunkt for intervjuet, mens selve intervjusituasjonen vil være fleksibel og åpen for nye, uventede variabler (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden (vedlegg 3) ble konstruert med en semi-strukturert tilnærming som utgangspunkt, hvor formålet har vært å belyse ulike tematikker i studiens teoretiske rammeverk. Ifølge Thagaard (2013) utgjør hovedspørsmål grunnlaget for intervjuguiden med formål om å introdusere sentrale temaer for problemstillingen. Det ble derfor utformet hovedspørsmål basert på det teoretiske rammeverket som sikret at viktige tematikker ble samtaleemner i intervjuene.

En betraktning ved studiens tematikk er at et læringsmiljø er i stadig endring. Det er en dynamisk prosess som påvirkes gjennomgående av dets mange aktører (Læringsmiljøsenderet, 2013a). For å få innsikt i elevenes læringsmiljø utover et begrenset tidsrom, ble det konstruert en intervjuguide som tematiserte både nåtid og fortid. Videre har formulering av åpne spørsmål hatt en viktig rolle for å kunne belyse problemstillingen, ettersom åpne spørsmål er egnet til å invitere intervjupersonen til å formidle erfaringer ut fra egne perspektiver (Thagaard, 2013). Dette har vært en bevisst strategi for å tilegne nødvendig innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer intervjupersonene har av deres læringsmiljø. Samtidig har åpne formuleringer i intervjuguiden hatt betydning for at intervjupersonen skulle fremstå som eksperten på fagfeltet og derigjennom sikre at egen forforståelse ikke skulle påvirke intervjuene i for stor grad.

Vellykkede intervjuer kjennetegnes av at forskeren på forhånd har satt seg inn i konteksten til intervjusituasjonen og intervjupersonene. Dette er avgjørende for å kunne stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013). Spørsmålene som inngår i intervjuguiden inneholder begreper som er teoretisk ladd, og kan derfor være krevende begreper for intervjupersonen å forholde seg til. Av denne grunn har jeg vært

bevisst på å forenkle ord og uttrykk så det kan være forståelig for utvalget. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker videre at intervjuets kvalitet, og det påfølgende datamateriale, også er avhengig av intervjuerens ferdigheter. Disse ferdighetene tilegnes gjennom praktisk erfaring, altså trening. Gjennom to pilotintervjuer har jeg tilegnet erfaring som intervjuer og intervjuguiden har blitt videreutviklet gjennom testing.

4.3.3 Erfaringer fra pilotintervjuer

Før innsamling av data begynte ble det gjennomført et pilotintervju med en medstudent for øving. Dette gjorde at jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger på hvordan jeg som intervjuer fremstod i den aktuelle intervjusituasjonen, samtidig som jeg fikk tilbakemeldinger på intervjuguidens språk, ordlyd, innhold og struktur. Ved å gjennomføre dette intervjuet ble jeg klar over at spørsmålsformuleringene og språkbruken var for avansert. Dette ble særlig tydelig da medstudenten jeg intervjuet misforstod noen av spørsmålene. I og med at medstudenten antagelig innehar mer kompetanse om læringsmiljø enn utvalget mitt, gjorde det meg oppmerksom på at spørsmål og språkbruk måtte forenkles. Jeg ble også oppmerksom på at noen spørsmål kunne virke ledende eller lite åpne. I noen tilfeller ble spørsmålene nærmest redusert til å bekrefte eller avkrefte et utsagn. Hva gjelder hvordan jeg tok regi over intervjusituasjonen opplevdes dette som relativt uproblematisk i dette intervjuet. Det å vise interesse, lytte til intervjupersonen og benytte meg av prober gikk bedre enn forventet. Prober er reaksjoner fra forskeren med formål om å bidra til flyt og en vennlig atmosfære i intervjuet, som på neste nivå kan oppmuntre intervjupersonen til videre formidling (Thagaard, 2013). At intervjuet ble en positiv opplevelse kan ha noe med at jeg har en god relasjon til medstudenten fra før, men det ga meg likevel en følelse av trygghet før neste pilotintervju. I etterkant ble jeg intervjuet av samme medstudent, noe som også ga meg innsikt i hvordan det er å bli intervjuet, samt en bedre forståelse av hvordan en intervjusituasjon kan oppleves.

Etter å ha bearbeidet språket og spørsmålene i intervjuguiden i henhold til det første pilotintervjuet, ble det gjennomført ytterligere et pilotintervju med en elev som samsvarte med inklusjonskriteriene for utvalget. Dette gjorde jeg for å kunne øve meg på intervjusituasjonen med tilnærmet lik kontekst for slik datainnsamlingen ville foregå. Det ble sådan etablert en bedre referanseramme av hvordan intervjusituasjoner kan utarte seg i forkant av datainnsamlingen. Pilotintervjuet med eleven ga en forsterket

selvtillit tilknyttet rollen som intervjuer. Intervjuet opplevdes som trygt, og jeg følte vi utviklet en tillitsfull og behagelig intervjuatmosfære. Samtidig bød intervjuet på nye utfordringer. Først og fremst relatert til språkbruken, som fremdeles var for komplisert. Spesielt begrepet læringsmiljø viste seg vanskelig å ha en utdypende diskusjon rundt. Dette merket jeg tydelig ved at jeg fikk noen oppfølgingsspørsmål tilbake angående hva som ble ment med spørsmålene. Denne utfordringen var viktig å ta tak i ettersom jeg ville unngå å forklare ulike begreper slik at egen forståelse av begrepene formidles til intervjupersonene og utgjør grunnlag for samtalen. På denne måten forsvinner noe av hensikten med intervjuet ettersom det er elevenes opplevelser og erfaringer problemstillingen søker informasjon om. Et eksempel på en endring som følge av forenkling av formuleringer var at «problematferd» ble omgjort til «forstyrre undervisningen». Videre erfarte jeg at flere av spørsmålene ble for generelle hvor jeg innledningsvis ikke var dyktig nok til å ta tak i det intervjupersonen sa for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Det ble sådan vanskelig å virkelig kunne gå i dybden på relevante temaer som ble tatt opp. Dette bedret seg etter at jeg løsrevet meg mer fra intervjuguiden og forfulgte tematikker som intervjupersonen tok opp underveis. Pilotintervjuene ga meg mer erfaring som intervjuer, samtidig som intervjuguiden har blitt testet, vurdert og revidert i lys av erfaringer fra pilotintervjuene.

4.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Datainnsamlingen ble gjennomført over en periode på fem uker hvor jeg besøkte de utvalgte skolene. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker hvor varigheten på intervjuene varierte mellom 45 til 65 minutter. Jeg valgte også å la intervjupersonen bestemme sted for intervjuet så godt det lot seg gjøre ettersom dette også kan være en faktor av betydning for intervjupersonens trygghet i intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) er de første minuttene av intervjuet helt avgjørende ettersom det er her relasjonen med intervjupersonen utvikles. Av denne grunn ble den innledende praten basert på tematikker som eksempelvis intervjupersonens idrettsutøvelse, interesser og lignende. Dette fordi en slik inngang til intervjuet kan bidra med å skape fortrolighet mellom intervjuer og intervjuperson (Thagaard, 2013). Etter dette ble informasjon om studien og intervjupersonens rettigheter gjentatt, før underskrift på det informerte samtykke ble innhentet. Videre presiserte jeg at på dette fagfeltet er det de som var ekspertene. For å underbygge dette var jeg opptatt av å aldri avbryte intervjupersonen. Ifølge Thagaard (2013) kan dette

forstyrre deres resonnement. Det kan også virke uhøflig og fremme en følelse av at intervjupersonen sier noe feil.

I datainnsamlingen har det vært avgjørende å etablere en fortrolig og trygg intervjusituasjon for intervjupersonene. Dette fordi intervjuguiden tar opp potensielle utfordrende tematikker for intervjupersonene. Et eksempel på dette er spørsmål som omhandler tilhørighet til det sosiale miljøet. Dersom intervjupersoner føler et spørsmål eller en intervjusituasjon som truende kan deres informasjonsformidling bli preget av en strategisk selektivitet, som vil si at de blir opptatt av hva de ikke bør si (Postholm & Jacobsen, 2018). For å motvirke strategisk selektivitet og underbygge en fortrolig intervjusituasjon for intervjupersonen, ble prober brukt gjennomgående i intervjuene. Dette fordi prober kan være et nyttig verktøy for å kunne få til dette (Thagaard, 2013). Bruken av prober fremstod som hensiktsmessig i intervjuene hvor jeg eksempelvis viste engasjement og interesse for deres resultater og utvikling eller sympati ovenfor eventuelle skader. Den fortrolige og trygge relasjonen jeg opplevde i intervjuene understrekes av at intervjupersonene virket engasjerte i samtalen og hadde mye å si angående deres opplevde læringsmiljø. Selv også angående mer sensitive temaer som relasjoner til lærere og medelever. Jeg opplevde heller ikke at intervjupersonene kjedet seg eller viste tegn til lignende. Noen av intervjuene varte også lenger enn antatt. Som Thagaard (2013) mener er det den dårlige kontakten med intervjuperson som forskerne faktisk registrerer, mens den gode kontakten ikke nødvendigvis opptar tankene. Jeg tok meg sjeldent i å tenke over hvordan kontakten var, men heller på samtalen og det å følge opp relevante tematikker. Mot slutten av intervjuene ble hovedlinjene oppsummert for å unngå eventuelle misforståelser og for å få bekreftet ulike budskap og utsagn. Jeg spurte også intervjupersonen om det er noe vedkommende ønsket å utdype, tilføye, eller understreke noe vi hadde snakket om eller ikke snakket om.

4.3.5 Transkribering

Etter gjennomført datainnsamling måtte muntlig tale omgjøres til skriftlig form. Transkribering gjøres i følge Kvale og Brinkmann (2015) for å strukturere datamaterialet for analyse. Intervjumaterialet i lydformat på til sammen 450 minutter ble transkribert over til 165 sider med tekst. Det var en omfattende prosess hvor jeg var svært opptatt av å være nøyaktig og detaljert i arbeidet. Dette var viktig for å få frem det intervjupersonene faktisk formidlet i tillegg til å sørge for vitenskapelig redelighet.

Samtidig var det viktig av etiske prinsipper å ivareta intervjupersonenes budskap og rettigheter ettersom de ikke lenger har direkte innflytelse over egen medvirkning (Thagaard, 2013). For å sikre kvalitet og nøyaktighet noterte jeg ned spesielle bemerkninger etter hvert intervju, samtidig som pauser, usikkerhet og lignende med betydning for mening ble tatt med i transkriberingen. Andre bemerkninger som var overflødige, eksempelvis «ehhhh» og gjentakelser av ord ble ikke tatt med. Jeg prøvde også å transkribere store deler av intervjuene i dagene etter for å kunne huske detaljer i større grad. Det å høre på intervjuene i etterkant gjorde meg også mer oppmerksom på ulike situasjoner i løpet av intervjuene hvor jeg kunne eller burde stilt spørsmål på en annerledes måte. På denne måten ble jeg bedre kjent med meg selv som intervjuer og sådan kunne forberede meg bedre til neste kommende intervjuer.

4.4 Analyse

Thagaard (2013) påpeker at ved en kvalitativ tilnærming begynner analysen og tolkningen egentlig fra første møte med intervjupersonene i feltet. I feltet gjør forskeren valg i intervjusituasjonen basert på forskerens fortolkning og stadig utviklende forståelse for temaene. Den kvalitative forskningsprosessen preges derfor av kontinuerlige analyser på grunn av flytende overganger mellom datainnsamling og analyse (Thagaard, 2013). Analysen og tolkningen tilknyttet denne studien startet derfor ikke etter datainnsamlingen, men da datainnsamlingen startet. En kan også si at egen forforståelse og forkunnskap om feltet påvirket utformingen av arbeidet med datainnsamlingen. Ved å være oppmerksom på analyseprosessen erfarte jeg at jeg lettere kunne forfølge interessante utsagn eller budskap både i intervjuene, etter intervjuene og under transkriberingen. Dette kapitlet skal gjøre rede for den mer systematiske prosessen for hvordan dataene har blitt analysert etter å ha blitt omgjort til skriftlig form.

Ettersom studien tar utgangspunkt i forhåndbestemte tematikker i lys av det teoretiske rammeverket, kan den analytiske tilnærmingen sies å være temasentrert. En temasentrert tilnærming retter oppmerksomheten mot tematikker representert i studien og går i dybden på disse (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) er et grunnleggende premiss ved en slik tilnærming at studien genererer informasjon fra hver enkelt deltager om de samme temaene. Dette har blitt tatt stilling til ved at alle intervjupersonene har blitt stilt de samme spørsmålene i intervjuguiden som er tilknyttet temaene. Samtidig

har intervjuene vært åpne for nye aspekter og variabler ved hovedtemaene for å kunne ivareta den åpne tilnærmingen til problemstillingen.

Første steg i analysen var å bli bedre kjent med datamaterialet. Min tilnærming til dette var at jeg skrev relativt detaljerte oppsummeringsnotater av hvert intervju for å kunne tilegne en forståelse og kunne se sammenhenger i empirien. Etter dette begynte en mer systematisk prosess der intervjuene i sin helhet ble meningsfortettet. Meningsfortetting vil si å forkorte intervjupersonens uttalelser, men samtidig bevare meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Lengre uttalelser ble forkortet for å lettere kunne analysere empirien hvor gjentakelser av ord, samt overflødige ord ble fjernet. Eksempler på sistnevnte var «likksom» og «ehhhh». Det var viktig å gjøre dette uten å forandre budskapet til intervjupersonen. Videre brukte jeg et databehandlingsprogram kalt MAXQDA. Thagaard (2013) anbefaler bruk av slike program for å spare både tid og arbeid. Jeg la inn transkriberingene på programmet og fikk dermed en systematisk oversikt over egen empiri. Gjennom MAXQDA kodet jeg uttalelser og meningsinnhold som senere kunne brukes til analyse. Her ble ulike tekstsegmenter markert og kodet i lys av det teoretiske rammeverket. Et tekstsegment kunne da eksempelvis bli kodet som: *tilhørighet* eller *fremme sosialisering*. Slike koder ble videre satt inn i kategorier av relevans for det teoretiske rammeverket. Her ble eksempelvis *tilhørighet* kategorisert som *elev-elev relasjoner og elevkultur*, mens *fremme sosialisering* ble kategorisert som *klasseledelse*. Denne prosessen kan også anses som en del av analysen ettersom koding og kategorisering innebærer at forskeren må gjøre valg og tolke hva som har betydning for studien (Thagaard, 2013). Analyseprosessen kan beskrives i lys av den hermeneutiske spiral (jf. kap. 4.1) der jeg stadig har vekslet mellom å fortolke deler av empirien for så å se det i sammenheng med helheten. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) åpner hver bevegelse fra del til helhet for en stadig dypere meningsforståelse. Denne vekselvirkningen har bidratt til at jeg har oppdaget nye perspektiver, eller deler, som igjen har blitt sett i sammenheng med helheten, og motsatt.

4.5 Forskningens troverdighet – validitet, reliabilitet og overførbarhet

Ved kvalitetsvurdering av forskningsprosjekter benyttes særlig begrepene: validitet, reliabilitet og overførbarhet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) utgjør forholdet mellom disse studiens samlede troverdighet. Videre følger redegjørelse for denne

studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet ut i fra hvordan begrepene benyttes i et kvalitativt perspektiv.

4.5.1 Reliabilitet

Ifølge Thagaard (2013) omhandler reliabilitet: «... spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (s. 201). Spørsmålet om forskningens reliabilitet må vurderes ut i fra forskningens vitenskapsteoretiske forankring. Thagaard (2013) viser til at kvalitativ forskning som forankres innenfor et anti-positivistisk perspektiv vektlegger redegjørelse av datamaterialets utvikling gjennom forskningsprosessen. På bakgrunn av studiens vitenskapsteoretiske forankring, blir reliabilitet i denne studien blir derfor ikke et spørsmål om repliserbarhet, men et spørsmål om gjennomsiktighet. Thagaard (2013) forklarer gjennomsiktighet som en detaljert redegjørelse av forskningsprosessen for å gi leser best mulig innsikt i studiens metodiske tilnærming. Forskeren må derfor argumentere for studiens reliabilitet ved å gjøre rede for dataenes konstruksjon gjennom forskningsprosessen. Gjennomsiktighet har vært en bevist strategi for utformingen av dette metodiske kapitlet som ble innledet med en presentasjon av egen forforståelse (jf. kap. 4.1.1). Dette fordi egen forforståelse vil prege hele forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre har jeg etterstrebet tydelighet og synlighet i dette kapitlet om forskningsprosessens metodiske tilnærming fra start til slutt. Thagaard (2013) forklarer at forskeren bør vise til et skille mellom informasjon tilegnet under feltarbeidet og egne vurderinger og tolkninger basert på dette. Etersom det ble valgt en struktur i oppgaven der studiens resultater og diskusjon av resultatene inngår i samme kapittel, har det vært viktig å kunne vise til hva som er empiri og hvilke tolkninger som gjøres av disse. En velegnet strukturering og tydelig sitering har derfor blitt vektlagt ved utforming av resultat- og diskusjonskapitlet. Samtidig forklarer Thagaard (2013) at studier med temasentrerte tilnærminger til analyse raskt kan trekke utsnitt ut av dets opprinnelige sammenheng. For å ivareta sammenhengen i uttalelsene har spørsmål i forkant av sitater blitt inkludert der det har vært hensiktsmessig.

4.5.2 Validitet

Validitet i kvalitative studier sier noe om hvorvidt tolkningene studien presenterer kan sies å være gyldige. Validitet blir derfor knyttet til kritisk gjennomgang av egen studie (Thagaard, 2013). Dette innebærer at forskeren må sørge for å gi leser innsikt i hvordan

forskningen er utført. Thagaard (2013) mener gjennomsiktighet i forskningsprosessen styrker validiteten og utgjør et godt utgangspunkt for kritisk vurdering. Dette har blitt tatt stilling til ved å forsøke og gjøre dette metodekapitlet så gjennomsiktig som mulig. Ifølge Thagaard (2013) er det å vurdere analyseprosessen og forskerens tolkninger spesielt viktig. Å presisere hvordan forskeren har kommet frem til forståelsen studien resulterer i blir da et hovedanliggende. Her har redegjørelse av fremgangsmåten for studien en viktig rolle, men også en vurdering av hvordan forskerens erfaring i felten og relasjoner til deltagerne har påvirket studien (Thagaard, 2013). Som forsker har jeg erfaring i feltet som både elev og lærer. Å ha kjennskap til felten kan anses som en styrke, men det vektlegger også viktigheten av at forskeren viser til egen forforståelse (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør vurdering av studiens validitet ta utgangspunkt i hele forskningsprosessen, og jeg vil derfor vise til hvordan validitet er ivaretatt gjennom forskningsprosessen.

Validitet knyttes til hvorvidt metoden undersøker det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Med kvalitativt intervju som metode medførte dette en bevissthet rundt datainnsamlingen. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver har forskerens erfaring og intervjuets kvalitet avgjørende innvirkning på kvaliteten på kunnskapsproduksjonen. En strategi har derfor vært å tilegne erfaring i forskerrollen gjennom pilotintervjuer, samt utvikle intervjuguiden gjennom utprøving på relevante intervjupersoner innenfor utvalgskriteriene (jf. kap. 4.3.3). Studiens problemstilling tar for seg elevers opplevelse og erfaring, noe som gjør at jeg som forsker må kunne formidle elevenes livsverden. Elevene måtte derfor gis muligheter til å få frem sine meninger ettersom de er eksperter i denne sammenhengen. Av denne grunn har det vært viktig å formulere åpne spørsmål slik at egen forforståelse ikke legger bestemte føringer for hvordan elevene kan uttale seg. Det ble også innlagt en avsluttende oppsummering i intervjuet for å ivareta elevenes meninger (jf. kap. 4.3.4). En gjentakende utfordring ved intervjuene var å få fyldige svar fra intervjupersonene vedrørende deres læringsmiljø. Ettersom majoriteten av intervjupersonene uttrykte at de var godt fornøyde med deres læringsmiljø og de relaterte tematikker som ble pratet om, var det mange som ikke nødvendigvis hadde tenkt over hvorfor de var fornøyde eller hva som eventuelt kunne vært bedre. Det var derfor utfordrende å få intervjupersonene til å utdype hva som de mente var bra og hvorfor det var bra for dem. Det var vanskelig å stille granskende spørsmål uten at jeg ble oppfattet som kritisk til det som ble sagt. Det opplevdes som et

dilemma i den forstand at jeg ønsket mer utdypende svar, men samtidig måtte unngå at intervjupersonene bare valgte å si noe de ikke mente eller det de trodde jeg ville høre.

Hva gjelder analysen og tolkningene som denne studien presenterer har jeg vært bevisst på å kunne gå tilbake til transkripsjonene for å vurdere hvorvidt tekstsegmenter, koding, kategorisering, fremstilling av resultat og tolkning samsvarer med hverandre. Når forskeren går frem og tilbake slik (hermeneutisk spiral) vil forskerens forståelse kunne videreutvikles (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg har derfor vært opptatt av å spore tolkningene tilbake til primærdataene gjennomgående i analyseprosessen for å kontrollere at tolkningene fremstår som logiske. Ifølge Thagaard (2013) styrkes forskerens tolkninger når alternative tolkninger fremstår som mindre relevante. Å begrunne sine tolkninger har betydning for validiteten (Thagaard, 2013), noe jeg har forsøkt å klargjøre i resultat- og diskusjonskapitlet.

4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet sier noe om graden av forskningens overføringsverdi til en annen undersøkelse eller kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker at i kvalitativ forskning er det forskerens forståelse og fortolkning av fenomenet som utgjør grunnlaget for overførbarhet. Dette grunnlaget må forskeren reflektere over og kunne argumentere for (Thagaard, 2013).

Denne studien har hatt til hensikt å tematisere læringsmiljø i en toppidrettslig skolekontekst. De metodiske valgene hadde som mål å tilegne en dypere forståelse av enkeltelevers opplevelse og erfaring av læringsmiljøet de er en del av. Utvalget bestod av åtte elever fordelt på to videregående skoler, noe som gjør at studien er basert på få enheter. Forståelsen studien formidler kan derfor ikke anses som representativ for læringsmiljøer i Toppidrett på idrettsfag over hele landet. På en annen side forklarer Thagaard (2013) at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse blant leserne. Sånn sett kan de erfaringer og opplevelser av læringsmiljøet som fremmes av utvalget i denne studien, være til gjenkjennelse av individer utover studiens utvalg. Dette fordi læreplan i Toppidrett gir felles føringer for undervisningen hvor elever til en viss grad kan oppleve og erfare mye av det samme. Selv om praksisen kan variere fra skole til skole, eller klasse til klasse, kan elevenes meninger i denne sammenhengen bidra til gjenkjennelse blant et større elevgrunnlag enn det denne studien omfatter. Det har også vært en bevisst

utvalgsstrategi å inkludere elever med spesialisering i både lagidrett og individuell i denne studiens utvalg. Sånn sett kan studien potensielt være av overføringsverdi for flere. Selv om studien kan ha en viss relevans for andre sammenhenger, må det presiseres at individuelle forskjeller vil kunne være tilstede i studier hvor individuelle opplevelser og erfaringer er hovedanliggende. Jeg vil uansett hevde at denne studien vil til en viss grad kunne tematisere grunnleggende tendenser i læringsmiljø innenfor toppidrettslige skolekontekster.

Ifølge Thagaard (2013) står utvalget sentralt i diskusjonen om overførbarhet. Forskeren må derfor være oppmerksom på spesielle trekk ved studiens utvalg. I denne studien kan et spesielt trekk være at utvalget selv har valgt programfaget Toppidrett. Utvalget kan derfor skille seg fra andre utvalg hvor enkelte fag hovedsakelig ikke kan velges, men som elevene må ha. Slike fag kan eksempelvis være kroppsøving, norsk og matematikk. En kan derfor vurdere hvorvidt denne studiens tematikk og resultater kan ha en viss overføringsverdi for andre valgfrie programfag som eksempelvis Breddeidrett og Friluftsliv. Jeg tenker valgmuligheten medfører økte muligheter for elevers opplevde engasjement og motivasjon i faget på bakgrunn av at faget er valgt. Da anser jeg at denne studien angående elevers opplevde og erfarte læringsmiljø kan bidra med en viss overførbarhet til andre studier tilknyttet læringsmiljø i valgfrie programfag.

4.6 Etiske betraktninger

Forskningsetikk kan ha et stort nedslagsfelt innenfor ulike vitenskapelige disipliner og paradigmer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH) kan sies å være en rådgivende komité for denne studien ettersom studien kan plasseres innenfor en humanistisk og samfunnsvitenskapelig sjanger. Jeg har etterstrebet vitenskapelig redelighet ved å innordne meg under generelle og grunnleggende bestemmelser for forskningsetikk, samt spesielt viktige momenter tilknyttet kvalitativ forskning innenfor samfunnsvitenskapen. Forskningsetikk defineres av NESH (2016) som: «... et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (s. 5). Studier med en kvalitativ tilnærming preges særlig av et tett forhold mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2013). Denne nærheten stiller særskilte krav til forskerens etiske ansvar og kan by på etiske utfordringer. Et sentralt etisk prinsipp er at deltagerne i prosjektet på ingen måte skal ta skade av å delta (Thagaard, 2013).

I denne studien har personopplysninger blitt innhentet, noe som gjør at denne studien innordnes under personopplysningsloven (Thagaard, 2013). Prosjekter som behandler personopplysninger må godkjennes av personvernombud (NESH, 2016). Av denne grunn var studien meldepliktig ovenfor Norsk senter for forskningsdata (NSD) som er personvernombudet tilknyttet Norges idrettshøgskole. Det ble derfor sendt en søknad til NSD for vurdering. I søknaden krevdes det en adekvat redegjørelse av prosjektet. Videre stiltes det krav til å sende inn informasjonsskriv med informert samtykke (vedlegg 2), intervjuguide (vedlegg 3) og retningslinjer for databehandling. Ingen fremsteg ble gjort i henhold til datainnsamling før studien ble vurdert som godkjent av NSD. Dette på bakgrunn at forskningsprosjekter som skal behandle personopplysninger ikke kan igangsettes før prosjektet har blitt vurdert av et personvernombud (NESH, 2016). NSD godkjente studien oktober 2018, og vurderte den således som etisk forsvarlig dersom den forholder seg til bestemmelser som kom frem i søknaden.

I henhold til datainnsamlingen ble informert samtykke og rettigheter til intervjupersonene gjennomgått i forkant av intervjuene for å sikre at de hadde forstått informasjonen. Etersom informasjon om tredjepersoner kunne fremkomme ble prinsippet om konfidensialitet presisert. Det ble også presisert at de hadde rett til å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Etter gjennomføring av datainnsamling var jeg forpliktet til å lagre data på en forsvarlig måte og behandle opplysninger og datamateriale konfidensielt. Pseudonymer på både skoler og elever ble benyttet for å bevare denne konfidensialiteten. Skolene ble kalt for Skole A og Skole B for å ikke kunne gi noen utleverende karakteristikk av disse skolene. Hva gjelder deltagerne i studien møtte jeg på en utfordring angående gjenkjenning. Flere av deltagerne kunne lettere gjenkjennes på bakgrunn av idrettslige betegnelser, prestasjoner og lignende. Dette kunne være spesielt tydelig blant elevene med individuell idrett ettersom de var bare to. Her var potensielt gjenkjenningsgrunnlag større enn ved de andre deltagerne i prosjektet. Etersom deltagerne i intervjuene omtalte relasjoner med lærere og elever de omgås i skolen var det svært viktig at de ikke skulle gjenkjennes av andre. Dette var også en betingelse fra NSD og i informert samtykke. Jeg har derfor vært ekstra påpasselig med anonymisering. Deltagerne fikk derfor en fiktiv standardbetegnelse (Elev) med tilfeldig tall (1-4 på Skole A og 5-8 på Skole B). Faktorer som kjønn og spesialidrett kommer derfor ikke frem i denne studien. Med dette ga jeg slipp på et fåtall funn for å opprettholde informert samtykke, men det viste seg også at verken kjønn eller

spesialidrett fremstod som betydningsfulle faktorer i empirien. Videre ble andre opplysninger som medførte en potensiell mulighet for gjenkjenning fjernet eller gitt en nøytral benevnelse. Eksempelvis ble ulike idretter og lagnavn omgjort til benevnelser som «spesialidretten» og «laget».

Særlig oppmerksomhet har blitt rettet mot at elever og lærere ikke skal gjenkjennes slik at deres meninger, tanker, opplevelser og erfaringer blir eksponert uhensiktsmessig. Det kunne medført potensial for urimelig belastning for elevene dersom de følte en viss risiko eller redsel for at lærere skulle kunne gjenkjenne deres tanker og meninger. Samtidig ville det også kunne påvirke studiens funn dersom elevene holdt igjen informasjon de ikke turte å formidle (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2013) Videre oppstod en utfordring tilknyttet rekruttering ettersom elevene måtte få en form for godkjenning fra lærerne til å delta. Dette på grunn av fraværsregler, noe som også kunne gjøre det synlig for lærerne hvem som deltok i intervjuene. Dette medførte ytterligere krav om å skjerme elevene fra gjenkjenning, noe jeg har vært svært opptatt av i denne studien.

5. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet presenteres resultater fra datainnsamlingen, og funn diskuteres i lys av studiens teoretiske rammeverk. Annen relevant litteratur som ble brukt til å belyse tidligere forskning og studiens kontekst vil også utgjøre deler av diskusjonen. Resultater og diskusjon samles i ett kapittel for å unngå mange unødvendige gjentakelser, samtidig som en slik helhetlig fremstilling bedre belyser studiens problemstilling. Med en temasentrert tilnærming til analysen vil studien presentere de ulike temaene i hvert sitt kapittel. Temaene diskuteres i lys av problemstillingen om elevers opplevelse og erfaring av læringsmiljøet i Toppidrett. De ulike temaene er: «Lærernes klasseledelse», «Lærer-elev relasjonen», «Relasjoner mellom elever og deres læringskultur», «Samarbeid mellom skole og idrettslag» og «God ledelse, organisering og kultur for læring på skolen». Skolene blir presentert og herved omtalt som «Skole A» og «Skole B». På grunn av etiske betraktninger (jf. kap. 4.6.) blir elevene presentert med en kjønnsnøytral tilnærming. Det vil si at elevene som utgjorde denne studiens utvalg blir herved omtalt som Elev 1, Elev 2, Elev 3, Elev 4, Elev 5, Elev 6, Elev 7 og Elev 8.

5.1 Presentasjon av skolene og elevene

I dette kapitlet presenteres utvalget med de to skolene og de åtte elevene. Selv om skolene i seg selv fremstår som mindre relevante for studiens problemstilling, har de kontekstuelle trekk som er hensiktsmessige å vise til. I denne studien hadde alle elevene toppidrettsundervisning med elever fra Vg1 og Vg2. Skolene i studien praktiserte hovedsakelig en ordning hvor alle alderskullene ble slått sammen i undervisningen. Elevene blir også presentert ettersom individuelle forskjeller kan fremheve ulike tolkninger i resultat- og diskusjonskapitlet.

5.1.1 Presentasjon av skolene

Skole A: er en relativt stor skole på Østlandet som tilbyr studieprogrammet idrettsfag. Faget Toppidrett er bygd opp slik at elevene kan velge spesialiseringssidrett innenfor både lagidrett og individuell idrett. Elever med lagidrett har undervisning sammen innad i de ulike spesialidrettene. Elever med individuell spesialiseringssidrett samles innunder samlebetegnelsen individuelle idretter. Undervisningen er organisert slik at elever på Vg1, Vg2 og Vg3 har undervisning sammen innad i gruppene. Skolen har mange elever med lagidrett som spesialisering, men også en god del elever med individuell idrett.

Skole B: er en ny og stor skole på Østlandet som tilbyr studieprogrammet idrettsfag. Faget Toppidrett er bygd opp slik at elevene kan velge spesialiseringsidrett innenfor både lagidrett og individuell idrett. Elever med lagidrett har undervisning sammen innad i de ulike spesialidrettene. Elever med individuell spesialiseringsidrett samles innunder samlebetegnelsen individuelle idretter. Undervisningen er organisert slik at elever på Vg1, Vg2 og Vg3 har undervisning sammen innad i gruppene. Skolen har mange elever med lagidrett og mange med individuell idrett som spesialisering.

5.1.2 Presentasjon av elevene

Elev 1, Skole A: Driver med lagidrett og har drevet med idretten hele livet. Eleven følte det var naturlig å begynne på Toppidrett da ting begynte å tilspisse seg. Elev 1 har som ambisjon om å bli profesjonell utøver, kunne leve av idretten og drømmer om å utøve idretten utenfor landets grenser. Elev 1 er veldig fornøyd med å gå Toppidrett, trives godt på skolen og verdsetter idrettsfagene i tillegg.

Elev 2, Skole A: Driver med lagidrett og ønsker å bli så god som mulig. Eleven spiller på høyt nasjonalt nivå innenfor sin alder. Elev 2 trives veldig godt på skolen og kunne ikke sett for seg å gå noe annet enn Toppidrett.

Elev 3, Skole A: Driver med lagidrett og har drevet med idretten siden barndommen. Målet med idretten er å ha det gøy og bli så god som vedkommende evner og se hvor langt det når. Elev 3 har en allsidig idrettsbakgrunn og har drevet med individuell idrett ved siden av. Elev 3 trives godt på skolen og er fornøyd med å ha valgt Toppidrett.

Elev 4, Skole A: Driver med lagidrett og satser innenfor idretten sin. Elev 4 spiller i på høyt nasjonalt nivå innenfor sin alder. Eleven er optimistisk for fremtiden og ønsker å bli best. Elev 4 er fornøyd med skolen og toppidrettsfaget, og ønsker å basere fremtiden sin på noe innenfor idrett.

Elev 5, Skole B: Driver med individuell idrett og har drevet med idretten siden vedkommende barndommen. Elev 5 trives godt på skolen og er fornøyd med å ha valgt idrettsfag fordi han/hun elsker å trene.

Elev 6, Skole B: Driver med lagidrett og har drevet med idretten siden barndommen. Elev 6 hadde som mål å bli så god som mulig da vedkommende startet på skolen, men har gått litt bort fra satsningen. Er fornøyd med å ha valgt Toppidrett, men mindre fornøyd med idrettsfag grunnet store mengder skole.

Elev 7, Skole B: Driver med lagidrett og har drevet med idretten siden barndommen. Elev 7 har en allsidig idrettsbakgrunn og ønsket en satsning, men har gått litt bort i fra satsningen. Målet er å ha det gøy og utvikle seg. Elev 7 er veldig fornøyd med å ha valgt Toppidrett, selv om det periodevis har vært mye belastning.

Elev 8, Skole B: Driver med individuell idrett og har ingen andre spesifikke mål enn å ha det gøy. Elev 8 omtaler skolen som veldig fin og miljøopptatt, noe vedkommende verdsetter. Veldig fornøyd med å ha valgt Toppidrett som programfag.

5.2 Lærernes klasseledelse

I teorien fremstår lærerens klasseledelse som en av de aller viktigste faktorene for at elever skal kunne oppleve og erfare et godt læringsmiljø (Nordahl, 2012). Viktigheten styrkes gjennom at klasseledelse har innvirkning på relasjoner mellom både lærer-elev og elevene seg i mellom (Ogden, 2012). Av den grunn tematiseres lærernes klasseledelse og dets betydning for læringsmiljøet først i denne studien. Gjennom møte med elevene kommer det tydelig frem at lærernes klasseledelse har en avgjørende rolle for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø også i Toppidrett.

5.2.1 Engasjement for faget

Først og fremst hersket det en bred konsensus blant elevene om at de er godt fornøyde med lærerne sine i Toppidrett. I stor grad uttrykte elevene lite negativt vedrørende lærerens rolle for elevenes læringsmiljø. Et grunnlag for god klasseledelse er ifølge Ogden (2012) å opprettholde en produktiv arbeidsro som gir tid til læringsaktiviteter. Her virker mange av elevene fornøyde, som eksempelvis Elev 4 uttrykker. «*Det synes jeg er bra. De har god kontroll, og er godt forberedt, og alt glir jo*» (Elev 4). Ingen av elevene i denne studien mener de opplever eller erfarer forstyrrelser som et problem tilknyttet deres læringsmiljø i Toppidrett. Elevene fremstår mer opptatt av faglig utvikling og læring. Elev 1 sier litt om hvorfor: «*Jeg tror at når man utøver idretten så er det jo det man vil på en måte. Så da er det ikke så stort problem der, for da gjør man*

jo som regel noe man har lyst til» (Elev 1). Eleven betegner her et gjennomgående funn i denne studien som støttes av flere av elevene. Det viser seg at grunnlaget for produktiv arbeidsro trolig forsterkes av en genuin interesse for faget blant elevene. Dette viser seg gjennom en uttalelse av Elev 6:

Altså når du går Toppidrett så har du faktisk valgt noe, så du må jo ha en viss interesse for det. Men sånn som, la oss si norsk da, som du må ha, da er det ikke nødvendigvis at du har så veldig mye motivasjon til å gidde. Så det blir noe annet, liksom (Elev 6).

Det Elev 1 og Elev 6 forklarer ytres også av flere elever, noe som kan understreke at elevene har et sterkt engasjement for faget. Dette må ses i lys av at Toppidrett er et valgfritt programfag på en valgt studieretning, og skiller seg da fra andre fag, som eksempelvis Elev 6 forklarer. Dette kan også relateres til å ha innvirkning på elevenes engasjement, oppmerksomhet, faglige innsats og motivasjon, som ifølge Ogden (2012) er grunnleggende momenter for god utøvelse av klasseledelse. På spørsmål om lærerne engasjerer og motiverer svarte Elev 1 slik:

Ja, altså treneren [læreren] er jo med på å motivere. Men sånn i hovedsak så er det jo egentlig bare meg selv. Jeg har lyst til å gjøre det så bra som mulig, både i praksisen og i teoridelen da (Elev 1).

Elev 1 omtaler her egen interesse for spesialidretten som sentralt for motivasjon og engasjement i faget. Samtidig viser eleven til at læreren nødvendigvis ikke fremstår som den viktigste motivasjonskilden i faget. Dette vektlegges også av flere elever, og jeg tolker det slik at elevene har et iboende engasjement som utgjør den viktigste motivasjonskilden. Læreren uttrykkes også som betydningsfull, men ut i fra elevenes uttalelser fremstår den indre motivasjonen som viktigst. Dette kan legge opp til en diskusjon vedrørende lærernes klasseledelse og dets betydning for læringsmiljøet.

Som tidligere nevnt er mange læringsmiljø-rettete studier lite basert på spesifikke fag, noe som Opheim et al (2013) oppfordrer til at det trengs mer forskning på. Som valgfritt programfag skiller Toppidrett seg fra andre fag der læringsmiljø er mer forsket på. Elevenes engasjement for faget kan utgjøre et grunnlag for en diskusjon om læringsmiljø sett fra læreres perspektiv, som kan være svært forskjellig fra læringsmiljøer i fag der dette elevengasjementet ikke er like sterkt. Som Ogden (2012) skriver kjennetegnes god klasseledelse av å blant annet fremme produktiv arbeidsro,

engasjement, sosial kompetanse og skolefaglig motivasjon, innsats og prestasjon hos elevene. Lærerens oppgave med å være en klasseleder i tråd med disse punktene kan således være enklere i Toppidrett der læringsforstyrrende atferd og manglende engasjement ikke virker å være utbredt blant elevene. Eksempelvis påpeker Wubbels (2011) at dersom lærere klarer å motivere sine elever forblir behovet for korrigerende av negativ atferd lite. Det kan derfor argumenteres for at lærere i Toppidrett får en noe enklere arbeidsoppgave i å motivere elevene gjennom deres utøvelse av klasseledelse. Dette synliggjøres av Elev 8 som mener det er mye vanskeligere å engasjere elevene i andre fag enn Toppidrett, før han/hun påpeker at: «*Toppidrett er et fag hvor lærerne kan ta seg friheten til å stole på deg. Det kan man nødvendigvis ikke gjøre i Matte*» (Elev 8). Denne forståelsen kan også styrkes av at elevene i denne studien var vesentlig mer opptatt av å omtale læringsfremmende momenter i lærernes klasseledelse fremfor atferd og motivasjonsrelaterte momenter. Sånn sett kan det virke som om lærerens klasseledelse i Toppidrett omhandler å fremme dette hos elevene fremfor fokus på atferdsregulering. Denne forståelsen frontes med forbehold om ulike variasjoner innad i elevgrupper og ulike fag. Samtidig virker elevene i denne studien å tematisere at lærerens klasseledelse fremstår annerledes i Toppidrett enn i andre fag, som eksempelvis Elev 6 og Elev 8 viste til. Dermed virker lærerens klasseledelse i Toppidrett å være mer sentrert rundt å motivere elevene til faglig innsats, bistå med gode tilbakemeldinger og stimulere elevenes sosialisering og samhold.

I lys av teorien om praksisfellesskaper kan elevenes iboende engasjement knyttes til et gjensidig engasjement, som ifølge Wenger (2004) er grunnleggende for at et praksisfellesskap skal finne sted. Alle elevene i denne studien uttrykker at toppidrettsfaget var rett valg for dem, og majoriteten er opptatt av videre satsning. Ettersom samtlige av elevene oppgir at de er engasjert i faget kan det utgjøre et godt grunnlag for etablering av et praksisfellesskap. At elevene er klar over dette synliggjøres av Elev 2 som forklarer at et læringsmiljø skapes sammen mellom elever og lærere. Mangel på engasjement virker å svekke praksisfellesskapets utviklingspotensial dersom vi legger uttalelsen til Elev 4 til grunn: «*I lagidrett da, så påvirker jo det andre spillere, mener jeg. Så det er viktig at alle liksom er like seriøse da*» (Elev 4). Det må legges til grunn at uten engasjementet vil praksisfellesskapet opphøre (Wenger, 2004), og ifølge Ronglan (2009) er ikke deltagelse noe som kan påtvinges, men krever eget engasjement. Sentralt for å skape gode praksisfellesskaper i

toppidrettsfaget blir sådan at deltagerne viser gjensidig engasjement for faget. I lys av elevenes uttalelser er det noen av elevene som opplever og erfarer et slikt gjensidig engasjement, mens andre ikke gjør det. Slik jeg tolker det, er det de elevene som uttrykker at medelevene i faget er engasjerte som også fremstår mest positive til sitt læringsmiljø.

5.2.2 Faglig læring i fokus

Læringsmiljø fremstår som et kontekstuel begrep som omgir læringen i skolen (Læringsmiljøsenderet, 2013a), og i denne studien vektlegger elevene at kvaliteten på den faglige oppfølgingen er av stor betydning for deres læringsmiljø. Selv om faglig oppfølging i Toppidrett innebærer mer enn prestasjonsutvikling, vektlegges ikke dette i stor grad blant elevene ettersom de har lite teoretisk undervisning og det meste av dette inngår i fag som treningslære. Alle elevene i denne studien oppgir videre utvikling som et personlig mål i faget til tross for ulike ambisjoner. Å fremme læring i Toppidrett kan ses i sammenheng med en treners oppgave i å legge til rette for idrettslig utvikling hos utøverne. Dette på grunn av at kompetansemålene i Toppidrett i stor grad omhandler prestasjonsutvikling i henhold til spesialidretten til den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hva gjelder den idrettslige oppfølgingen elevene får i toppidrettsfaget viser det seg å være et lite skille mellom elevene med lagidrett og elevene med individuell idrett. Blant elevene med lagidrett (Elev 1, Elev 2, Elev 3, Elev 4, Elev 7 og Elev 8) virker alle å være relativt godt fornøyde med lærernes oppfølging i faget. Mye av dette baseres på muligheter til elevmedvirkning og særlig gode tilbakemeldinger. Elev 7 sier: *«Det er mye fokus på at du skal utvikle deg som spiller da. Og at det er mye god tilrettelegging for dine ønsker»* (Elev 7). På spørsmål om hvordan undervisningen foregår svarer Elev 7 følgende:

Vi deler mye inn i ulike posisjoner da, så vi har litt ulike opplegg. Det er mye retta mot din posisjon og hvordan du er som spiller. Det er mer at du kan velge og legge opp et eget opplegg hvor du enten vil ha Toppidrett hvor det er styrke eller spenst. Så det er også en god del sånn individualisering mot deg selv og du kan velge hva du vil trene på (Elev 7).

I lagidrettene er det mye av rolletrening, som elevene omtaler det. Her får elevene undervisningen individualisert til deres spesifikke posisjon og rolle. I tillegg viser elevene til at de har relativt stor frihet til å forme hvordan de vil bruke undervisningstimene. Eksempelvis ble Elev 6 spurt om det blir lagt til rette for at

elevene skal kunne bli toppidrettsutøvere: «*Ja, for jeg føler vi har den friheten til å si ifra, som 'nå er jeg ikke helt i form' eller 'jeg sliter med det og det'. Så kan man gjøre om treningene sånn det passer det*» (Elev 6). Elevene vektlegger medvirkning både tilknyttet belastning og generelle ønsker om hvordan de vil trene. Denne medvirkningen er av stor betydning for flere av elevene, der Elev 2 sier: «*I laget så trener man som et lag, mens i Toppidrett utvikler du deg selv ... Så hvis jeg vil utvikle meg på skudd da så tar jeg ikke det i klubben, men jeg tar det i Toppidretten*» (Elev 2). I samtale med elevene brukte mange idrettsmiljøer de selv er kjente med utenfor skolen som sammenligningsgrunnlag til toppidrettsfaget. Elevene i lagidrett betegner et distinkt annerledes fokus i toppidrettsfaget der de føler fokuset er på dem og ikke laget, som eksempelvis Elev 2 forklarte. Elev 3 vektlegger også en forskjell mellom toppidrettsfaget og idretten utenfor der han/hun sier: «*Det blir mer fokus på deg selv da. I klubblag så blir det fokus på formasjon og skape relasjoner med lagkamerater og sånn*» (Elev 3). På denne måten virker elevene å antyde viktigheten av en tettere oppfølging som omhandler dem og deres behov i større grad enn i idretten utenfor skolen. Dette oppgis som viktig for elevenes utvikling og trivsel i faget.

Elevenes opplevelse av medvirkning i toppidrettsfaget kan også knyttes til lærerens rolle i å skape et praksisfellesskap med fokus på læring. Ifølge Ronglan (2009) er en forutsetning for et lærende praksisfellesskap at lederen evner å inkludere og involvere deltagerne i fellesskapet slik at de har medvirkning i virksomheten. Hvis toppidrettslærerne ikke hadde vært åpne for elevmedvirkning i faget ville virksomheten vært styrt av selve læreren. Sånn sett vil dette kunne skape en statisk struktur som er begrenser skiftende posisjonering i praksisfellesskapet som på neste nivå er hemmende læring (Ronglan, 2009). Det gjensidige engasjementet som definerer praksisfellesskapet kan også opphøre uten en felles forhandlet virksomhet (Wenger, 2004). At elevene blir hørt er derfor svært sentralt både for elevenes egne utvikling og for praksisfellesskapets utvikling.

I møte med elevene med individuell idrett bemerkes mange lignende funn som hos elevene med lagidrett, men tilbakemeldinger fremstår som en avgjørende forskjell. Elevene med individuell idrett (Elev 5 og Elev 8) oppgir at de ikke får tilbakemeldinger relatert til spesialidretten, men heller generelle idrettslige tilbakemeldinger. På spørsmål om hvorvidt Elev 8 får tilbakemeldinger i faget fikk jeg følgende svar:

Så absolutt. Det er ikke spesifikt mot egen idrett siden de ikke kan noe om det. Det er ikke så mange som kan noe om det. Men de legger merke til at du blir sterkere da. Du merker det kanskje ikke selv, men de merker det veldig og det er veldig deilig å få den bekreftelsen. Eller hvis de ser at du presterer bedre så er de flinke til å gi tilbakemelding på det (Elev 8).

Elev 8 utdyper videre at det er han/hun som innehar kunnskapen om egen idrett, og at det heller ikke trengs at lærerne kan det. Den andre eleven med individuell idrett (Elev 5) viser også til at det er elevene som må inneha den idrettsspesifikke kunnskapen. Elev 5 innehar et annet perspektiv på hvordan slike tilbakemeldinger har sin virkning:

Jeg tenker at det er veldig generelt. Det er kanskje ikke så veldig spesifikt mot meg og min idrett, men mer mot hvordan jeg gjør det i timene og sånne ting. Men det er ikke sånn «du burde øve på det og det, den teknikken og sånn». Det at man får noe utbytte av det selv da, og ikke bare hører hvordan man ligger an (Elev 5).

Eksempelene som gis av elevene med individuell idrett viser tegn på at de ikke får samme idrettslige oppfølging som elevene i lagidrett. Enoksen (2002) viser til individuelle preferanser hos idrettsutøvere med individuell idrett hvor enkelte kan være relativt selvstendige, mens andre kan være veldig avhengig av treneren. Forskjellene eksemplifiseres i denne studien ved at Elev 8 virker fornøyd med tilstanden, mens Elev 5 er mer skeptisk og ønsker forbedring. Elev 5 uttrykker at han/hun savner tilbakemeldinger tilknyttet spesialidretten, sliter litt med motivasjonen og trenger mer kompetanse i oppfølgingen tilknyttet egen idrett. Konsekvensen av manglende kunnskap rundt ferdighetsutvikling kan medføre stagnasjon (Enoksen, 2002), som vil kunne medføre negativ innvirkning på elevens faglige læring i toppidrettsfaget. Elev 5 sier det også selv: «*Jeg har stått litt fast da fordi jeg har ikke fått kompetansen jeg trenger med tanke på trenere og sånne ting*» (Elev 5). Eleven oppgir også at mangelen på denne kompetansen påvirker motivasjonen i faget negativt til tross for at lærerne er dyktige til å engasjere og motivere gjennom deres klasseledelse.

Det er tilsynelatende en forskjell mellom elevenes idrettslige oppfølging som baserer seg i hovedsak på ansvarlighet. Med dette menes at elevene i individuell idrett virker å måtte være mer ansvarlig for egen utvikling sammenlignet med elevene med lagidrett. Spesielt synlig er dette på grunn av at elevene med individuell idrett i stor grad må stå for den idrettsspesifikke kunnskapen selv slik elevene i denne studien uttrykker det. Dette er ikke hensiktsmessig ettersom systematisk treningsplanlegging er vitalt for

prestasjonsutvikling som idrettsutøver (Enoksen, 2002). Treningsplanlegging er også en sentral del av toppidrettsfagets praktisering ettersom det er et eget hovedområde (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sett fra lærernes perspektiv kan det være enormt krevende å ha adekvat kunnskap om alle de ulike spesialidrettene til elevene på individuell idrett. Ut i fra erfaringene som Elev 5 og Elev 8 deler har ikke lærerne mulighet til å gi spesifikke tilbakemeldinger til deres spesialidrett. Sånn sett kan det vanskeliggjøre lærernes oppgave i å fremme gode læringsstrategier i faget på grunn av manglende kunnskap om alle de ulike spesialidrettene. Dette kommer ikke frem hos elevene med lagidrett. Sånn sett skisseres det en tendens i denne studien der elever med lagidrett får bedre idrettsspesifikk oppfølging i form av tilbakemeldinger og undervisning, mens elevene med individuell idrett står mer på egne ben.

5.2.3 Lærernes rolle for utvikling av det sosiale samspillet

Ogden (2012) forklarer at elever i skolen danner et sosialt fellesskap i klassene hvor det er hensiktsmessig med et sammensveiset fellesskap for å fremme inkludering og samarbeid som suksessfaktorer for læring og trivsel. Læreren har overfor elevene et organisatorisk ansvar, men Drugli (2012) vektlegger også et sosialt ansvar. Læreren har stor innflytelse på klassens sosiale fellesskap, og gode verdier danner grobunn for gode relasjoner hos elevene seg i mellom. Elevene i denne studien vektlegger at lærerne er dyktige til å inkludere og se hver enkelt elev. Der elevene virker å være samstemte i deres mening om at toppidrettslærerne er dyktige til å lede undervisning, motivere og engasjere elevene, råder ulike meninger angående lærernes evner til å fremme sosialisering og samhold. I snakk om samholdet på Toppidrett sier Elev 5 følgende:

Altså det er veldig godt på de som går Vg3 og som går i klassen min og såne ting, men det er fordi jeg er med de vanligvis også. Mens de andre som er yngre har jeg nesten ikke snakket med en gang. Vi har liksom ikke noe forhold til dem på en måte (Elev 5).

Elev 5 oppgir at han/hun ikke utvikler et godt samhold i Toppidrett på tvers av aldersforskjellene. Eleven forklarer videre at det er lite samarbeidsoppgaver i Toppidrett generelt og at samholdet lider som følge av manglende tiltak. At det finnes grupperinger blant elevene i Toppidrett omtales av flere, og det virker å ta utgangspunkt i at elevene på hvert trinn holder sammen. Elev 6 sier:

Det hadde vært en fordel om vi hadde hatt mer åpent forhold mellom alderskullene da. Det er jo god stemning, men det blir veldig sånn at hele 02-gjengen er sammen, mens 01 og 00 gjør sin egen greie. At det ikke blir så delt mellom alderskullene kunne vært en veldig fin måte at det ble mye mer samhold i gruppa generelt (Elev 6).

Både Elev 5 og Elev 6 ønsker mer samhold og åpent forhold mellom alderskullene på Toppidrett. Dyktige klasseledere må evne å skape et miljø preget av samhold og trivsel (Ogden, 2012), noe som i seg selv er viktig for positive læringsmiljøer (Hattie, 2013). Dette kan være en utfordrende oppgave for lærerne i Toppidrett, spesielt siden denne studiens elever fra Vg3 har undervisning sammen med elevene fra Vg1 og Vg2. For Elev 5 og Elev 6 opplever og erfarer de liten grad av samhold på tvers av alderskullene i undervisning. Dette er noe elevene savner. Hvorfor samhold blant elevene vektlegges i læringsmiljøet redegjøres for i kapittel 5.4.2.

En tendens i empirien er at de elevene som er mest fornøyd med samholdet også viser til konkrete tiltak læreren har gjort. Dette er sådan i tråd med forskning som tilsier at lærerens klasseledelse har innvirkning på det sosiale samspillet og relasjonene i klassen (Drugli, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016). Elev 7 og Elev 2 var blant elevene som mente lærerne gjorde ulike tiltak for å forhindre grupperinger og fremme samhold i elevgruppen. Elev 7 forklarer at miljøet er veldig sosialt og at læreren er dyktig til å inkludere alle elevene. Jeg spurte videre om hvilke tiltak som er gjort:

Altså, læreren fordeler ofte, det blir ikke så delt. For eksempel hvis det er par-øvelser eller noe sånt så setter han/hun sammen på kryss av både alder og kjønn, slik at det ikke bare er sånn at de fra tredje er sammen og de fra første er sammen, slik at han/hun kombinerer hvem som er sammen da. Det gjør at vi blir litt tryggere på hverandre og det ikke er så skummelt (Elev 7).

Elev 2 deler samme oppfattelse og viser til et annet tiltak læreren har gjort for å fremme samhold. Her har elevene på Vg3 et slags ansvar for de yngre. På spørsmål om de er ledere på et vis svarer Elev 2: «Ja. Det er på en måte lagt opp til det også. For eksempel i den konkurransen så er det vi som er lederne på gruppene. Alle vi har et lag hver med første og andreklassingene» (Elev 2). Elev 7 og Elev 2 viser altså til ulike tiltak som lærerne har gjort som trolig har vært hensiktsmessig for utvikling av samhold i elevgruppen. Elev 7 virker å ha blitt oppmerksom på tiltak som er gjort av læreren for å hindre grupperinger i Toppidrett på tvers av alderskullene. Dette har gjort elevene trygge på hverandre og kan sådan være et tegn på at læringsmiljøet oppleves som trygt.

Trygghet i læringsmiljøet har også positiv innvirkning på elevenes læring (Olsen, 2015). Ut i fra elevenes utsagn virker det som om lærerne er klar over grupperinger. Eksempelvis sier Elev 7 at grupperinger har vært et problem tidligere, men ikke nå lenger. Tiltakene som gjøres av toppidrettslæreren går ut på å fordele elevene på tvers av alder i undervisningen. Elevene som viser til dette virker å oppgi at toppidrettslærerne har fremmet sosialisering og samhold på en bedre måte enn de andre lærerne elevene som ikke har idrettsfagene. Tolkningen om at lærerne har betydning for hvorvidt elevene opplever samhold understrekes av Elev 5. Eleven forklarer at det er gruppert og lite samhold i Toppidrett. På oppfølgingsspørsmål om lærerne har forsøkt å gjøre noe med dette, sier eleven følgende:

De har ikke gjort så mye foreløpig. Jeg vet ikke egentlig, men de kunne delt inn i andre grupper på de treningene eventuelt. At de hadde delt inn i grupper og ikke vi for eksempel. Det kunne vært en måte (Elev 5).

I likhet med de andre elevene viser Elev 5 til at lærerne kunne ha gjort noe for å motvirke disse grupperingene som fremstår som en brems for utvikling av samhold blant elevgruppen. Totalt sett tolkes elevenes utsagn dit hen at de anser lærerne som betydningsfulle aktører med innvirkning på det sosiale samspillet og samholdet i toppidrettsfaget. Lærerne i Toppidrett spiller derfor en rolle for hvordan relasjonene mellom elevene etableres og utvikles.

Eksempelene som til nå er trukket frem i dette kapitlet er elever med lagidrett som spesialisering. Disse elevene er en del av en gruppe og har undervisning på samme måte som de andre i elevgruppen. For elevene med individuell idrett virker dette å være noe annerledes. På spørsmål om hva lærerne gjør for å skape et godt miljø sier Elev 5 følgende:

De er veldig åpne og avslappa. De skaper et morsomt og avslappa miljø da. Men man blir jo veldig splitta siden vi er så mange, og alle driver med forskjellige idretter, så vi trener mye på egenhånd da. Og i fellesundervisning er det litt sånn at alle på en måte konsentrerer seg om seg selv. Så det blir på en måte ikke så mye samhold med de andre elevene (Elev 5).

Elev 8 tematiserer det samme som Elev 5 om at det er ganske splittet i undervisningen på individuell idrett. Elev 8 forklarer at det er mye treningspartnere tilknyttet spesialiseringsidrettene. Da jeg spurte om hva eleven tenkte om et slikt samarbeid,

svarte han/hun: «*Jeg syntes det er veldig gøy. Får også venner i de yngre klassene, noe som ikke er så lett egentlig. Det er ikke så mange som er interessert å snakke med tredjeklasse liksom*» (Elev 8). Eleven presiserte videre at dette ga han/hun motivasjon til å trene. Elev 5 opplevde ikke det samme forholdet til treningspartnere:

Jeg snakker ikke med så mange andre utenom de jeg kjenner fra før av. Da blir det til at jeg går til dem, snakker med dem, så trener jeg for meg selv. Det er noen samarbeidsoppgaver, men det er jo med de jeg kjenner så da får jeg ikke snakket så mye med andre da. Det savner jeg kanskje litt for det tror jeg kunne vært positivt for alle å kunne snakke litt med alle da og fått litt ulike innspill fra andre (Elev 5).

Ut i fra uttalelsene til Elev 5 og Elev 8 kan det ses forskjeller mellom deres opplevelser av samhold i undervisningen. Der Elev 8 har treningspartnere, viser ikke Elev 5 til dette på samme måte. I lys av det elevene oppgir kan det virke som om elevene trener i grupper der det er naturlig med tanke på spesialidretten. For Elev 8 er dette gunstig ettersom eleven har utviklet vennskap og samhold med elever på andre trinn. Elev 5 trener i stor grad med en treningspartner eller på egen hånd. Eleven vektlegger følelsen av å være litt alene om egen utvikling i faget. For lærerne i individuell idrett kan det derfor være utfordrende å danne elevgrupper bestående av elever med relatert spesialidrett hvor elevene kan trene sammen når de har egentrening. Dette er noe lærerne bør etterstrebe ettersom samhold blant elevene viser seg å være viktig for gode læringsmiljøer (Hattie, 2013).

Utfordringen i henhold til samhold i gruppen som Elev 5 forklarer, kan også ha sammenheng med teorien om praksisfellesskap. De to elevene med individuell idrett viser til at det er oppstykket og små mindre grupperinger mellom elevene med individuell spesialidrett. Noen elever virker å være en del av en gruppe, eller et lite praksisfellesskap, som eksempelvis Elev 8 er en del av. På en annen side uttrykker Elev 5 i hovedsak at han/hun trener alene eller med en annen elev, men det kan virke som om eleven ikke er en del av et mindre praksisfellesskap slik som Elev 8. Ronglan (2009) forklarer at lederen i praksisfellesskapet, som i denne sammenheng er læreren, har en sentral oppgave i å organisere og strukturere fellesskapets deltagere slik at iboende ressurser og kompetanseutveksling kan utnyttes til det fulle. I lys av dette fremheves viktigheten av at læreren klarer å ta stilling til utfordringen med å organisere og utvikle

elevsammensetninger som kan anses som praksisfellesskaper. Ifølge Elev 8 har lærerne vært opptatt av å lage slike mindre praksisfellesskaper:

For eksempel da jeg gikk Vg2, og vi skulle ta imot nye elever med samme type spesialidrett, så var lærerne veldig opptatt av å passe på at vi trente sammen. Jeg snakka med lærerne om det, og de var veldig på for å få en god treningskultur (Elev 8).

Dette mindre praksisfellesskapet som Elev 8 viser til har ifølge eleven selv hatt positiv innvirkning på egen trivsel og motivasjon. Videre ble Eleven spurt om hva han/hun bidrar med i denne gruppen:

Jeg føler at jeg bidrar med lederrollen da egentlig. At jeg tar over litt når lærerne ikke er der. Men det er hovedsakelig for min gruppe så kan jeg gi tilbakemeldinger om at «dette kan du trene på og du kan trene disse musklene». Hvis vi har et spørsmål om spesialidretten går vi ofte til hverandre (Elev 8).

Elev 8 viser her til at et slikt «sub-praksisfellesskap» kan være en nyttig ressurs for elevene i deres arbeid med faget. Selv om læreren ikke kan styre det sosiale samspillet i praksisfellesskapet fullstendig, har læreren som leder sterk innflytelse på samhandlingen som utvikles i praksisfellesskapet (Ronglan, 2009). Dette vises gjennom uttalelsene til Elev 8 som tydeliggjør at lærerne var opptatt av å skape slike mindre praksisfellesskaper gjennom å få elever med samme spesialidrett til å trene sammen.

Generelt kan det være utfordrende for lærerne å skape et godt samhold i elevgrupper bestående av elever fra flere trinn. Dette gjelder både for individuelle idretter og lagidretter. Blant elevene med lagidrett virker aldersforskjell og manglende sosialisering på tvers av klassetrinn å være en utfordring for samholdet. Samme gjelder blant elevene i individuell idrett, men her kan særlig variasjoner i spesialidrett vanskeliggjøre at elevene trener sammen og utvikler samhold. Når elevene i individuell idrett trener sammen er det gjerne i grupper med elever de kjenner fra før eller med lignende spesialidrett, men det kan også være alene. Elevene med individuell idrett som trener sammen i det som virker å være ganske faste grupper, kan sies å ha utviklet et lite praksisfellesskap innad i toppidrettsfaget. For elevene med individuell idrett virker det å være en del av et slikt «sub-praksisfellesskap» som hensiktsmessig for læringsmiljøet de opplever og erfarer ettersom det skaper trivsel og elevene lærer av hverandre. De elevene som forklarer at de opplever og erfarer et godt samhold med elevgruppen i

Toppidrett, er også de elevene som er kjent med ulike tiltak lærerne har gjort (jf. Elev 2, Elev 7 og Elev 8). Teorien bak praksisfellesskaper vektlegger å utvikle og utnytte de ressurser og kompetanser som finnes i fellesskapet. Læringspotensialet er avhengig ledelse og struktur (Ronglan, 2009), noe som retter oppmerksomheten mot læreren. Ut i fra dette, og hva elevene forklarer, virker det som om lærerne i Toppidrett kan bli mer oppmerksomme på hvordan fellesskapets ressurser kan utnyttes i større grad. Samtidig er ikke lærernes perspektiver tematisert i denne studien, og lærerne kan således være mer opptatt av dette enn hva elevene uttrykker og hva studiens funn indikerer. En slik tolkning kan likevel gjøres ettersom enkelte elever eksplisitt viser til konkrete tiltak fra lærerne, mens andre forklarer at tiltak ikke har blitt gjort.

På den andre siden kan det være noe motsigende å søke et slikt kollektivt fokus i Toppidrett ettersom målet med faget i stor grad omhandler individuell faglig læring relatert til prestasjonsutvikling i spesialidretten. Et slikt kollektivt fokus som praksisfellesskap vektlegger kan medføre til et dilemma i arbeidet for et godt læringsmiljø for elevene. Dette fordi elevene opplever et særskilt individuelt fokus sammenlignet med idretten utenfor skolen. Det individuelle fokuset og medvirkningen gir elevene en mulighet til å arbeide med det elevene selv føler behov for, noe mange vektlegger som positivt ved deres læringsmiljø i Toppidrett. Denne diskusjonen opptas senere i kapittel 5.4.5.

Inkludering og samhold i klassen er i stor grad betydningsfullt for et læringsmiljø, og kapitlet har tatt for seg elevenes perspektiver på lærernes rolle i denne tematikken. Elevene belyser at lærerne har påvirkningskraft på hvordan dette sosiale samspillet utspiller seg i praksis. Tematikken utdypes og diskuteres senere i kapittel 5.4 der elevenes rolle diskuteres i større grad.

5.3 Lærer-elev relasjonen

I møte med elevene har jeg tilegnet en forståelse av at lærerne har helt avgjørende betydning for elevenes opplevde og erfarte læringsmiljø i toppidrettsfaget. Elev 2 antydte dette og svarte slik på spørsmål om hvorfor de er så viktige:

Hvis vi har en lærer som er forståelsesfull, engasjert og ser deg så føler jeg det er veldig mye lettere enn i andre fag. For eksempel i RLE så har vi en lærer som ikke har noe forhold til oss, veldig lite engasjert og det viser seg jo at hele

klassen gjør det drittdårlig i det faget. Mens i for eksempel Treningslære da, så er jo hele klassen høyt oppe (Elev 2).

Elev 2 virker å antyde at faglige prestasjoner og trivsel er verdier som påvirkes av lærerne. Eleven beskriver at lærerne må være forståelsesfulle, engasjerte, og de må se hver enkelt elev og ha et forhold til elevene. Dette er viktige momenter som på mange måter er positive kjennetegn i relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Dette kapitlet skal ta for seg de viktigste funnene fra elevenes perspektiv på lærer-elev relasjonen og hvorvidt dette påvirker deres læringsmiljø. Et utgangspunkt her virker å være lærernes forståelse for og anerkjennelse av hver enkelt elev.

5.3.1 Forståelse for elevene

At elevene i denne studien opplever og erfarer en sterkere relasjon til både toppidrettslærerne og idrettsfaglærerne virker å være veldig tydelig. Dette kommer frem ved sammenligner på lik linje som Elev 2 gjorde i kapitlet ovenfor. Flere av elevene bruker sammenligninger for å forklare hvorfor de opplever en sterkere relasjon til toppidrettslærerne og idrettsfaglærerne enn lærere i andre fag. Elev 5 beskriver lærerne i Toppidrett slik:

De er avslappet med en humoristisk holdning, de får den respekten de skal ha og man tør å spørre om alt mulig fordi de er så hyggelige og sånne ting. De er veldig imøtekomende og samtidig viser de hvilken rolle de har. Alle respekterer dem fordi ... jeg vet ikke hvorfor det er sånn, men de klarer det veldig bra i forhold til norsklæreren og religionslæreren (Elev 5).

Elev 5 oppsummerer her i stor grad elevenes oppfatning av deres relasjon til lærerne på idrettsfag. Det virker også som at eleven er usikker på hvorfor det er slik at toppidrettslærerne evner å etablere og videreutvikle en god relasjon til elevene i større grad enn eksempelvis norsk- og religionslæreren. I lys av elevenes uttalelser fremstår det å være forståelsesfull for elevenes totalbelastning som kanskje den viktigste faktoren som skiller lærerne med undervisning i idrettsfagene opp mot lærerne som underviser i andre fag. Elev 1 forklarer:

Man har liksom en som forstår deg da, og du forstår. Man kan liksom sende en melding på mandagskvelden hvis du har spilt kamp eller trent, og si «spilte kamp i går, er det mulig å få egentrening og slippe og møte opp» og da får man svar «selvfølgelig og hadde tenkt å si ifra selv» og sånne ting (Elev 1).

Mange av elevene oppgir på lik linje med Elev 1 at lærerne er forståelsesfulle og hjelpsomme for deres totalbelastning. Forskning på idrettssatsende ungdom vektlegger at kombinasjonen mellom skole og idrett er krevende av flere grunner (Enoksen, 2011). Dette viser seg også i undersøkelser gjort på toppidrettsfaget (Askildsen, 2012; Owren, 2015; Stormo, 2014). I denne studien fremmes samme forståelse av at det tidvis kan være tungt å kombinere toppidrettslig satsning og videregående opplæring. Lange dager, lange reiser, harde treninger, skolearbeid og prøver er noe av det som nevnes. Av denne grunn oppgir elevene at det er veldig viktig for trivsel og læring at lærerne forstår og tar høyde for deres totalbelastning. En helt avgjørende betingelse for dette er høy grad av frihet og elevmedvirkning i toppidrettsfaget. Elevene stadfester at lærerne er opptatt av at elevene ikke skal overbelaste seg. Elev 1 viste til det i sitat ovenfor, og Elev 7 utdyper:

Det er en veldig god dialog, og det er alltid lov å si ifra hvis det er som oppstår eller at du ikke kan være med. Så det er veldig godt samarbeid og det er liksom enkelt. Læreren forstår mye ... Så har du på en måte lov til å bruke tiden på restitusjon og du har mulighet til å velge litt (Elev 7).

Ut i fra elevenes uttalelser tolker jeg det slik at de opplever at toppidrettslærerne er dyktige til å vise anerkjennelse for hver enkelt elev. Anerkjennelse fremstår sentralt for gode lærer-elev relasjoner ettersom det vektlegger et subjekt-subjekt forhold som motkjemper den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Videre utdyper Drugli (2012) at lærere må anerkjenne elevene hvor deres opplevelser og erfaringer tas hensyn til og relasjonen oppleves som likeverdige. I og med at lærerne fremstår som forståelsesfulle overfor elevenes livsverden og samtidig dyktige til å gi elevene muligheter til medvirkning i faget, virker de sådan å vise anerkjennelse overfor elevene. Elevene uttrykker ikke eksplisitt at dette er noe de savner hos lærere i andre fag, men flere av elevene vektlegger at de har mye skole og at dette i varierende grad går utover deres idrettssatsing, samt trivsel og læring på skolen. Når flere av de samme elevene uttrykker at toppidrettslærerne er dyktige på å ivareta elevene i henhold til deres totalbelastning både på skole og utenfor, virker det som om dette uansett styrker deres relasjonelle forhold. En annen sammenligning presenteres av Elev 8 som vektlegger forskjellen mellom toppidrettslærere og trenere i idrettslaget: «*Det jeg liker veldig godt med lærerne på Toppidrett er at de forstår. De forstår at du har hatt en tung uke med trening. Trenere er ikke sånn. De forstår ikke at du har hatt en tung uke*» (Elev 8).

Mange av elevene oppgir også at toppidrettsfaget tilpasser seg elevenes idrettsutøvelse utenfor skolen noe som videre forsterker følelsen elevene vektlegger om å bli forstått.

I tillegg til anerkjennelse fremstår tillit som en betydningsfull faktor. Tidligere forklarte Elev 8 at toppidrettslærerne kan stole på elevene i Toppidrett i større grad enn i andre fag (jf. kap. 5.2.1). Elevenes engasjement og faglige fokus forklares som et godt grunnlag for at lærerne skal kunne ha denne friheten til å stole på elevene i Toppidrett. Drugli (2012) vektlegger at tillitsfulle relasjoner vokser gradvis gjennom et positivt samspill mellom partene. På denne måten bidrar den sterke relasjonen mellom toppidrettslærerne og elevene til tillit mellom partene. I tillegg til engasjementet til elevene, bidrar lærernes forståelse og anerkjennelse av elevene til å styrke dette tillitsforholdet. Et funn i denne studien som kan føres videre er at elevene i denne studien virker å føle en gjensidighet i relasjonen til lærerne. Med gjensidighet menes at lærernes verdsettes av elevene hvor elevene på sett og vis ønsker å gi noe tilbake. Eksempelvis forklarer Elev 8 at vedkommende opplever et gjensidig forhold til toppidrettslærerne. *«Lærerne er såpass godt likt. Så det er så lett å hjelpe de. Du får lyst å hjelpe de»* (Elev 8). Elev 1 vektlegger at: *«Jeg føler at læreren har et godt bilde av meg, også har jeg lyst til å opprettholde det da»* (Elev 1). At flere av elevene uttrykker en slik gjensidighet hvor de ønsker å vedlikeholde relasjonen, viser at relasjonen til lærerne er svært positiv.

Elev 6 vektlegger i sin forståelse av lærer-elev relasjonen at gjensidig respekt mellom lærer og elev er sentralt: *«Det er viktig å på en måte ha et ordentlig forhold med læreren. Det må liksom være mulig å si ifra til læreren uten at han/hun skal ta seg nær av det»* (Elev 6). Eleven viser her til et viktig prinsipp ved en lærers relasjonskompetanse som omhandler at læreren er den profesjonelle part og må stå ansvarlig for relasjonen (Juul & Jensen, 2003). Læreren må også tåle å bli avvist (Drugli, 2012). Lærere som tåler å høre elevenes tilbakemeldinger og tar disse på alvor, viser også anerkjennelse overfor elevene som igjen er sentralt for god relasjonsutvikling (Drugli, 2012). Det virker som om elevene i stor grad opplever å bli anerkjent av lærerne i Toppidrett. Spesielt sammenlignet med lærere i fag som ikke underviser i idrettsfagene. Det kan trekkes frem at også her utgjør elevenes egne interesse for faget et godt utgangspunkt for positive relasjoner med lærerne på Toppidrett. Elevene omtaler at de føler en sterkere relasjon til lærerne i Toppidrett, men i samtale med elevene om

hvorfor så dreier mye av svarene seg om faktorer som engasjement, å bli sett og felles interesser.

5.3.2 En sterkere relasjon

Hittil har resultatene og diskusjonen rundt relasjonen mellom lærer og elev omhandlet at elevene opplever en sterk relasjon hvor elevene antyder en høy grad av anerkjennelse og tillit. Som vist antyder elevene at denne relasjonen har sterk innflytelse på deres faglige innsats, utvikling, trivsel og miljø. Dette delkapitlet vil se nærmere på hvorfor relasjonen med toppidrettslærerne virker å være så sterk sammenlignet med relasjonen med lærere i andre fag som ikke underviser i idrettsfagene. Det første som kan nevnes er at det virker det som om toppidrettslærerne evner å investere mer i relasjonen med elevene sammenlignet med lærere i andre fag. Elev 2 sier:

I Toppidrett så har vi det gøy med lærerne. De inkluderer seg mye mer og de snakker mye mer med oss. Jeg føler liksom ikke at de er lærere, jeg føler mer de er vanlige personer ... som venner. Mens lærere er lærere liksom (Elev 2).

Elev 2 forklarer videre at de lærerne som oppleves som venner kjennetegnes av at de ikke skaper like mye press, man kan ta det mer rolig og sette lavere krav. Igjen vektlegges at disse lærerne er mer forståelsesfulle. Hvorfor elevene kommer bedre overens med lærerne i Toppidrett ble pratet om i intervjuet med Elev 2. Eleven forklarte at de lærerne de har best relasjon med er de som har et forhold til elevene og som bryr seg og engasjerer seg. På spørsmål om forskjellen mellom lærerne de har et forhold til og de lærerne de ikke har et forhold til, sier Elev 2 følgende: «*Jeg vet ikke. Jeg føler bare at læreren i for Treningslære, for eksempel, han/hun driver jo med trening selv, og det gjør jo vi og. Mens læreren i RLE ikke gjør det*» (Elev 2). Dette er en forståelse som også kommer frem i intervjuet med Elev 5 som mener felles interesser kan være en faktor for en bedre relasjon. I likhet med Elev 2 vektlegger Elev 8 at humor er viktig. Elev 8 opplever at toppidrettslærerne skaper mye godt humør gjennom en humoristisk væremåte, og viser til eksempler hvor lærerne tuller med elevene. Spurkeland (2011) forklarer humor ved at det forsterker nærhet, varme og vennskap i relasjonen. Det går igjen blant elevene at humor nevnes som en grunn til en sterkere relasjon. Eksempelvis Elev 2 som sa at de har det gøy med lærerne. Også her kan felles interesser være en faktor som forenkler en relasjon fylt med godt humør og humor.

Det kan være mange ulike grunner til hvorfor elevene opplever et sterkere og mer fruktbart bånd til lærerne i Toppidrett. Eksempelvis kan timetall og individuelle variabler spille en ukjent rolle. Det som dog virker å være sentralt er at lærerne og elevene tilsynelatende deler felles interesser, som Elev 2 viste til. Elevene oppgir også at de har det gøy med lærerne i Toppidrett. Samtidig viser elevene til at de har valgt Toppidrett og dermed har større interesse av faget. Videre kan relasjonen styrkes av at lærerne følger med på elevenes idrettslige utvikling utenfor skolen. Elev 3 påpeker: «... *og det hender han/hun er og ser på kamper vi spiller utenom Toppidretten og. Så det synes jeg er bra da at han/hun følger med litt utenfor og. Det kan jo være med på å styrke forholdet*» (Elev 3). Elev 6 utdyper dette:

Jeg føler at toppidrettslæreren vår gjør en aktiv jobb med å snakke med trenere og på en måte få en oversikt over treningsprogrammet til de ulike lagene så han/hun på en måte kan få en liten oversikt der. Og så følge med på kamper. Læreren virker interessert da, det er en veldig positiv side (Elev 6).

Helhetlig virker det som at elevene oppgir en sterk relasjon til toppidrettslærerne mye på grunn av at de har investert mer i relasjonen med elevene. Her kan lærernes interesse for elevenes utvikling og idrettsutøvelse utenfor skolen være en forsterkende faktor. toppidrettslærernes grunn til å gjøre dette kan ha sammenheng med læreplan i Toppidrett 3 der ett av kompetansemålene tilsier at: «*elevene skal kunne mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). De må derfor kunne vurdere elevene i konkurransesituasjon og da kan det være nærliggende å anta at noe av denne vurderingen kan gjøres utenfor skoletiden. Enkelte av elevene uttrykker også at toppidrettslærerne jevnlig ser på elevene i konkurransesituasjon i idrettslagene. Uansett virker toppidrettslærernes interesse for elevenes idrettsutøvelse å være noe elevene setter pris på, og som til en viss grad kan være spesielt for toppidrettsfaget.

Lærerens rolle i å skape og strukturere praksisfellesskaper i Toppidrett ble belyst i kapittel 5.2.3. En forutsetning for arbeidet med å strukturere slike praksisfellesskaper er at ledere må være sosialt kompetente hvor de må kunne håndtere og mestre sosiale relasjoner i en kompleks sosial arena (Ronglan, 2009). På denne måten har gode relasjoner mellom lærer og elever betydning for praksisfellesskapets utvikling. Relasjonskvaliteten påvirkes av lærerens relasjonskompetanse (Drugli, 2012), og det er

også læreren som står ansvarlig for å etablere og utvikle en positiv relasjon til sine elever (Juul & Jensen, 2003; Nordahl et al., 2016). Toppidrettslærernes relasjonskompetanse kan derfor sies å ha innvirkning på hvordan ulike praksisfellesskaper former seg i toppidrettsfaget. Videre må det presiseres at en elevs deltagelse i praksisfellesskapet ikke bare former eleven, men også selve praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Når Ronglan (2009) forklarer at hver enkelt deltager bringer med seg ulike kompetanser, betyr dette også at hver enkelt elev kan tilføre praksisfellesskapet verdi. Derfor er det sentralt at toppidrettslærerne anerkjenner hver enkelt elev ettersom elevene medbringer ulike kompetanser og impulser som bidrar til praksisfellesskapets læringspotensial. På samme måte som at lærerens klasseledelse har betydning for hvorvidt et praksisfellesskap kan struktureres (jf. kap. 5.2.3), har lærer-elev relasjonen også en vesentlig betydning. Dette igjen viser at forholdet mellom lærerens klasseledelse og relasjoner mellom lærer og elev preges av en sterk og gjensidig forbindelse, som Drugli (2012) forklarer. Læreren fremstår dermed som en avgjørende faktor for å kunne skape læringsfremmende praksisfellesskaper i Toppidrett.

5.3.3 En trygg utviklingsarena

Å skape trygghet er noe elevene tydelig vektlegger i sine fortellinger. Et mål ved etablering av gode læringsmiljøer i skolen er å bidra til utvikling av oppgaveorientering blant elevene (Cosmovici et al., 2009). Det viser seg oppgaveorientering også virker å være hensiktsmessig for både idrettsutøveren selv (Pensgaard & Roberts, 2002) og idrettsmiljøet (Henriksen et al., 2010; Pensgaard & Roberts, 2002). I toppidrettsfaget opplever og erfarer elevene i denne studien at oppgaveorientering og det å fokusere på utvikling er mest sentralt. Her krediteres også lærerne, som Elev 2 presiserer:

I klubber så syntes jeg det er litt mer sånn at trenerne hører mer på de som presterer hele tiden, mens i Toppidretten så syntes jeg de egentlig tar hensyn til alle sammen, uansett nivå. Jeg føler det er veldig sånn utviklingsarena i Toppidrett. Du har lov til å feile der. Du har jo ikke lov til å feile mye i klubb (Elev 2).

I likhet med Elev 2 benytter Elev 8 idretten utenfor skolen som sammenligningsgrunnlag og forklarer forskjellen slik: «*Trener-utøver samsvaret. Trenerne her er jo veldig mye mer avslappet og har tiltro til deg. I klubb så er det veldig mye mer det jaget*» (Elev 8). Elev 2 skisserer at lærerne evner å se hver enkelt elev og vektlegger utvikling fremfor prestasjon, mens Elev 8 vektlegger en form for rolig sfære

hvor det ikke er noe jag på samme måte. Elevene forklarer at toppidrettsfaget gir rom for å senke skuldrene litt og fokusere på mestring fremfor prestasjon. Det å skape et utviklingsorientert eller oppgaveorientert læringsmiljø er noe som så vel kan føres innunder en lærers klasseledelse, men i denne studien virker det som om dette også skyldes det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev. Mange av elevene antyder at toppidrettslærerne er opptatt av at det ikke skal være noe form for prestasjonsfokus eller prestasjonsorientert preg over læringsmiljøet. Dette kommer også frem i uttalelsene til Elev 2 og Elev 8 hvor lærerne vektlegger at det er mer avslappet og lov å feile.

Sistnevnte forklarte videre at: «*Toppidrettslærerne ønsker ikke det karakterpresset heller*» (Elev 8). I intervjuene ble også alle elevene stilt et spørsmål om hva elevene på Toppidrett vektlegger, hvor nesten alle svarte at de var opptatt av å utvikle seg videre. Eksempelvis mente Elev 3 at det ikke føles viktig å vise at man er god, men heller utvikle seg, og dette er verdier lærerne vektlegger. Ifølge Culver og Trudel (2008) kan konkurranse og prestasjonsorienterte verdier innad i praksisfellesskapene være en risikofaktor for utnyttingsgraden av fellesskapets ressurser. Dette fordi deltagerne kan unngå å bidra til kompetanseutveksling med andre, samt være restriktiv i egen deltagelse på grunn av frykt for hvordan vedkommende fremstår (Culver & Trudel, 2008). Trenere, eller lærere i denne sammenhengen, har også innflytelse på hvilke verdier som utvikles i fellesskapet (Pensgaard & Roberts, 2002). Hvilke verdier som råder i elevenes læringsmiljø opptas senere i kapittel 5.4.3. og 5.4.4.

Gjennom tette relasjoner med elevene preget av trygghet og formidling av oppgaveorienterte verdier, fremstår lærerne som både viktige og dyktige i deres rolle for å skape gode læringsmiljøer for elevene. Gjennom relasjonene med elevene virker det som om lærerne evner å skape en trygghet for elevene. At læringsmiljøet oppleves som trygt har positiv betydning for elevenes læring (Olsen, 2015). Etersom elevene primært opplever og erfarer oppgaveorienterte verdier i læringsmiljøet deres i toppidrettsfaget, utgjør dette et godt grunnlag for miljøer som kan være hensiktsmessige for idrettslig utvikling (Henriksen et al., 2010; Pensgaard & Roberts, 2002). Her er selvfølgelig elevenes kultur for læring avgjørende, men læreren, eller treneren, har som nevnt innvirkningskraft på det sosiale samspillet (Drugli, 2012; Pensgaard & Roberts, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kan være viktige momenter å ha i bakhodet nå som studien skal ta for seg relasjoner mellom elever og deres kultur for læring.

5.4 Relasjoner mellom elever og deres kultur for læring

Relasjoner mellom elever er blant faktorene som antas å ha størst innvirkning på elevenes opplevelse og erfaring av læringsmiljøet de er en del av (Nordahl et al., 2016). I intervju situasjonene peker elevene på flere perspektiver som skaper sammenheng mellom relasjon til medelever og læringsmiljøet. Disse perspektivene kan sammenfalle med tematikker som inkludering, tilhørighet, maktrelasjoner, læringskultur, målorientering, kompetanseutvikling og kompetanseutveksling. Disse er omtalt i dette kapitlet. Totalt sett uttrykker samtlige av elevene at de trives godt i det sosiale fellesskapet de er en del av.

5.4.1 Å være inkludert og legitimert i miljøet

Læringsmiljø senteret (2017) belyser at: «det å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med alle de andre elevene». Dette er en grunnleggende forutsetning for at den enkelte elev skal kunne oppleve og erfare læringsmiljøet som godt (Berg et al., 2014). Samtlige elever vurderer læringsmiljøet som inkluderende og peker på viktigheten av å være en del av fellesskapet. Elev 4 forklarer at det er et godt og inkluderende miljø i Toppidrett, og utdyper: «*Jeg føler jo at alle er inkludert. Jeg hadde jo lagt merke til om noen ikke hadde vært det da*» (Elev 4). Elevene forklarer også hvilke tanker de har om inkludering i Toppidrett. Elev 7 sier: «*Vi er jo opptatt at det er ingen som skal stå igjen alene eller at det er noen som skal føle seg utenfor*» (Elev 7). Elev 1 viser til det samme: «*Det er viktig at alle føler seg som en del av det da, at man ikke har noen som er utenfor*» (Elev 1). Elevenes uttalelser viser at de parallelt med å ha en opplevelse av å være en del av fellesskapet, samtidig er opptatt av at medelevene skal være inkludert. En slik holdning blant elevene kan indikere at elevene på sett og vis tar ansvar for andres læringsmiljø, noe som er ønskelig i henhold til generell del av læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015). På en annen side nevner Berg et al (2014) at inkludering i elevfellesskapet ikke er en ren assimileringsspross der elevene tilpasser seg fellesskapet, men at fellesskapet også må kunne tilpasse seg til enkeltelevne. Dette innebærer at inkludering ikke bare handler om at enkeltelever skal passe inn i fellesskapet, men at et godt læringsmiljø også tilpasser seg enkeltelevnes behov. Gode læringsmiljøer verdsetter mangfold (Berg et al., 2014), og forskning underbygger at elevgrupper innehar ulike kompetanser som kan være nyttige ressurser (Hattie, 2013; Ronglan, 2009). Til tross for at flere av elevene virker å være opptatt av inkludering, kommer det likevel til syne enkelte forskjeller i elevenes syn på hvilke

elever som har mest respekt eller innflytelse innad i det sosiale samspillet. På spørsmål om enkelte elever har mer innflytelse eller respekt enn andre, svarte Elev 1: «*Ja, det føler jeg jo. Jeg føler jo at de beste og eldste får litt respekt på den måten*» (Elev 1). At alder og ferdighetsnivå fremstår som faktorer med betydning for det sosiale samspillet mellom elevene gjengis også av Elev 3 og Elev 4. Elevene presiserer likevel at det sosiale samspillet preges av likeverd, og at alle, uavhengig av alder og ferdighet, er en del av miljøet. Dette fremkommer i uttalelsene til Elev 4: «*Men alle er liksom likestilt for det. Alle blir tatt seriøst og hvis du kommer med innspill eller forslag så blir det selvfølgelig tatt seriøst*» (Elev 4). Elevfellesskapet virker således å ha inkluderende trekk, med et miljø preget av aksept og anerkjennelse. Dette kommer også til syne gjennom elevenes uttalelser om det positive sosiale miljøet som kjennetegner toppidrettsfaget.

Flere av elevene i studien viser til at relasjonene mellom elevene oppleves som svært gode. En betraktning ved dette sosiale miljøet fremheves av Elev 2:

Vi er veldig like egentlig. Jeg merket det fra ungdomsskolen at med en gang du kommer inn i Toppidrett så blir det et helt annet miljø fordi du driver med det samme og du interesserer deg for det samme. Også er Toppidrett litt mer seriøst da (Elev 2).

Elev 2 betrakter at elevgruppen i Toppidrett er homogen. Elevene har likhetstrekk og interesserer seg for det samme, deriblant faget. Elev 3 har tilsvarende betraktninger: «*Jeg syntes det [sosiale miljøet] er veldig bra. Vi deler jo felles interesser og da er det lettere å klikke sammen da*» (Elev 3). Denne forståelsen forsterkes når samme elev viser til at de som i mindre grad oppfattes å være inkludert elevfellesskapet i selve idrettsfagklassen, innehar andre interesser enn elevene på Toppidrett. Det virker som om elevene antyder at det er lettere å utvikle et godt sosialt miljø i Toppidrett siden mange interesserer seg for det samme. Relatert til samme tema, sier Elev 1:

Alle som går Toppidrett nå har drevet med idrett hele livet. Så da har man jo spilt på ulike lag og begynt på nye lag. Så det er jo ikke noe nytt å komme inn i en ny gruppe for eksempel. Jeg føler det også hjelper veldig mye da at man liksom er ganske utadvendte og såpass rutinerte på nye grupper og settinger da (Elev 1).

Elevene forklarer homogenitet og erfaring i idrettslige miljøer som årsaker til at elevgruppen i Toppidrett lettere får et godt sosialt miljø. Nordahl et al (2016) forklarer at elevenes verdier og interesser kan være særlig sentralt for sosial anerkjennelse blant medelever. Dette kan trekke paralleller til det som ble omtalt i kapitlet om lærer-elev relasjonen (jf. kap. 5.3.2.) hvor positive relasjoner mellom elev og toppidrettslærerne enklere kan etableres og styrkes på bakgrunn av felles interesser. Likhetene mellom elevene kan på samme måte være en forsterkende faktor for et godt sosialt fellesskap blant elevene i Toppidrett.

Inkludering og det sosiale samspillet mellom elevene kan også ses i lys av teorien til Lave og Wenger om legitim perifer deltagelse. I sin teori vektlegger Wenger (2004) deltagelse i praksisfellesskaper som viktig for læring. Samtlige elever i studien opplever at de er inkludert i fellesskapet, samtidig som flere forklarer at ekskludering i fellesskapet ikke er noe de tror forekommer. Opplevelser og observasjon av mobbing, sosial ekskludering og annen negativ sosial atferd uttrykkes ikke blant noen av elevene i denne studien. Ekskludering kan være alvorlig for elevenes faglige utvikling (Nordahl et al., 2016) og i tilfeller der ekskludering forekommer kan dette begrense elevenes tilgang til ressurser som finnes i elevgruppen (Hattie, 2013). Disse ressursene som finnes innad i praksisfellesskapet viser til et læringspotensial som i større eller mindre grad kan utnyttes (Ronglan, 2009). For å få tilgang på dette er full deltagelse hensiktsmessig, og full deltagelse krever legitimitet (Lave & Wenger, 1991). Elevenes utsagn vitner om at de opplever å være legitimert i fellesskapet. Grunnlaget for å kunne anse elevene som legitimert i fellesskapet forsterkes av at elevene er opptatt av at ingen skal være utenfor eller føle seg alene som både Elev 1 og 7 viste til tidligere. I lys av elevenes uttalelser kan det tolkes dit hen at elevene i denne studien selv opplever og erfarer at de er et likeverdig medlem i elevfellesskapet slik Lave og Wenger (1991) beskriver som å være legitimert.

Når det gjelder innflytelse og respekt blant elevene så sier enkelte elever at alder og ferdighetsnivå har betydning for enkeltelevers grad av innflytelse og respekt i faget. Dette tydeliggjøres av Elev 7 som sier at Toppidrett var: «*Skummelt i starten. Tredjeklasse var store og litt sjefer*» (Elev 7). Også andre elever viser til tilsvarende erfaringer:

I første klasse så var det litt sånn at selv om man på en måte viste at man var god nok, så oppførte jeg meg ikke sånn på en måte. Hvis noen sa noe så ble man veldig usikker da, selv om man på en måte følte at man visste at man hadde rett da. Så det føler jeg at jeg har blitt mer selvsikker på (Elev 1).

I første klasse så var jeg egentlig veldig passiv. Jeg gikk ikke så mye på mål og var litt forsiktig. Jeg har utvikla meg veldig på det punktet og blitt en som går mye på mål, og det har jeg jobba med i Toppidretten (Elev 2).

Å være førsteklasing beskrives altså som en tilværelse preget av mer usikkerhet og passivitet. Elevene belyser sånn sett at de hadde en mer tilbaketrukket rolle i fellesskapet, noe som kan settes i sammenheng med perifer deltagelse. Dette kan tolkes fordi Wenger (2004) beskriver det å være et fullverdig medlem av et praksisfellesskap som å være på kjent territorium der vi vet hvordan vi skal engasjere oss med andre hvor vi kan manøvrere kompetent. Når Elev 1 og Elev 2 forteller om usikkerhet og passivitet, tyder ikke dette på at deltagerne passer beskrivelsen til Wenger. Selv om deltagelsen deres fremstår mer perifer, viser de samtidig til en iakttagende posisjon der den perifere rollen har vært utviklende. Elevene forteller selv at de har utviklet sin egen rolle underveis og utsagnene vitner om en bevegelse fra perifer deltagelse til en full deltagelse. Et argument som underbygger denne tolkningen er at full deltagelse kjennetegnes ved at deltagerne får en viss grad av ansvar for praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). At Elev 2 har hatt et ansvar for praksisfellesskapet har blitt omtalt tidligere (jf. kap. 5.2.3). Elev 1 viser også til en form for ansvar: *«Jeg er jo en av de eldste, og skal jo ta ansvar. Og det føler jeg at jeg bidrar med da»* (Elev 1).

Lave og Wenger (1991) påpeker at legitim perifer deltagelse bør ses i sammenheng med maktrelasjoner innad i det sosiale samspillet. Eksempelvis har Lemyre (sitert av Gilbert, Gallimore & Trudel, 2009) forsket på karate-treneres praksisfellesskap, hvor et makthierarki blant trenerne har hindret utvikling og kompetanseutveksling i fellesskapet. På samme måte kan et makthierarki mellom elever i Toppidrett ha innvirkning på det sosiale samspillet, og ut i fra elevenes uttalelser har alder og ferdighetsnivå en viss betydning for dette. Det kommer til syne gjennom uttalelsene til Elev 1 og Elev 2 vedrørende tiden som Vg1-elev. Som Vg3-elever fremstår ikke maktrelasjoner som en hindring for deres muligheter for full deltagelse. Trolig kan dette ha sammenheng med at elevene i denne studien er eldst og at de i henhold til egne uttalelser dermed finner en naturlig posisjon øverst i hierarkiet. Det kan videre

underbygges av at enkelte elever i studiens utvalg omtaler elevene som nå går Vg1 som noe mer tilbaketrukne.

Generelt viser elevene til en mer perifer deltagelse som elev på Vg1 Toppidrett. Derfor blir det viktig som Ronglan (2009) påpeker at erfarne medlemmer tar et ansvar for de nyankomne og eventuelle andre med det som kan beskrives som en perifer deltagelse. Ettersom en grunnleggende utfordring ved praksisfellesskaper er å strukturere de ressursene som finnes i fellesskapet for å skape gode betingelser for læring (Ronglan, 2009), blir dette en sentral problemstilling for å skape gode læringsmiljø som bidrar til høy grad av læring. Viktigheten forsterkes av at elever med perifer deltagelse ikke vil få tilgang på kompetanseutveksling i tilsvarende grad som fullverdige deltagere (Wenger, 2004). I tillegg er det viktig å være klar over at når deltagerne bringer med seg ulike kompetanser, kunnskaper og ferdigheter (Ronglan, 2009), innebærer dette også at hver deltager kan bidra med noe til fellesskapet. For å ivareta praksisfellesskapets verdi gjennom utnyttelse av kompetanseutvikling og kompetanseutveksling, blir det derfor viktig at hver enkelt kan ta en rolle som legitimerede deltagere i praksisfellesskapet i Toppidrett. Som nevnt bør erfarne deltagere gis ansvar for å raskt ta i mot og inkludere nye deltagere (Ronglan, 2009). Elev 7 og Elev 2 viste til tilsvarende ansvar i tidligere uttalelser hvor Elev 2 forklarte at Vg3-elevne er ansvarlig for hvert sitt lag med elever fra både Vg1 og Vg2. Disse to elevene presiserer også at de anser læringsmiljøet som en trygg sfære på tvers av aldersforskjeller, og at det er sterkt samhold blant elevene. Med inkludering som grunnlag vil denne delen av resultat- og diskusjonskapitlet nå rette fokus mot tilhørighet og samhold i elevfellesskapet.

5.4.2 Tilhørighet og samhold i elevfellesskapet

Tilhørighet til det sosiale miljøet har stor betydning for elevers trivsel og faglige læring (Nordahl et al., 2016). Blant elevene i studien uttrykker de fleste en høy grad av tilhørighet til elevgruppen i Toppidrett. To av disse er Elev 1 og Elev 2 som også utdyper hvorfor tilhørighet er viktig:

Det gjør jo at det betyr mer å komme på trening og å være forberedt og man blir mer bevist på at når man er på trening så gjør man det ordentlig. Om det ikke er for at du skal bli bedre så er det for å hjelpe de andre, og da blir man jo bedre selv og (Elev 1).

Jeg har spilt i mange klubber, og da jeg spilte i en klubb jeg kom ikke inn på laget i det hele tatt gjorde jeg det drittdårlig. Alt av egenskaper og alt gikk ned. Så bytta jeg klubb hvor det sosiale og alt var bedre. Jeg var kjempegod venn med alle sammen og da var jeg her oppe hele tiden. Så jeg føler det har masse å si (Elev 2).

Både Elev 1 og Elev 2 poengterer videre at de selv opplever sterk tilhørighet til elevgruppen i toppidrettsfaget. I idrettsmiljøer, som eksempelvis i toppidrettsfaget, kan tilhørighet til miljøet også være en viktig motivasjonsfaktor (Enoksen, 2002), noe Elev 1 fremhever. I sin uttalelse gir Elev 2 et godt eksempel på at mangel på tilhørighet til et fellesskap kan være negativt for faglig og sosial utvikling (Nordahl et al., 2016). Samtidig viser andre elever i denne studien at tilhørighet er noe de opplever og erfarer i mindre grad. Elev 5 og Elev 6 poengterer at de ikke føler noen særlig form for tilhørighet i Toppidrett. Eleven bruker idrettslaget utenfor skolen som sammenligningsgrunnlag og utdyper: «*Det blir et helt annet samhold i klubb fordi det er samme gruppa. Vi spiller på samme lag, vi kriger for samme klubb og kriger for samme greia*» (Elev 6). Elev 6 var også opptatt av at det hadde vært hensiktsmessig med mer samhold blant elevene i Toppidrett, noe som gjenspeiler sitatet ovenfor. Elev 5 virker å inneha samme oppfattelse, og forklarte tidligere at tilhørigheten med fordel kunne vært sterkere. På spørsmål om hva tilhørighet gir, svarte Elev 5: «*Det gir jo en trygghet, og liksom at man er en del av noe. Man vil fortsette med det man driver med fordi alle stiller likt, alle vil liksom jobbe mot samme mål. Det er veldig positivt da*» (Elev 5). Elev 5, som har individuell idrett, mente dette lettere kunne skje blant elevene med lagidrett ettersom: «*De er jo hele tiden sammen som en gjeng og de må samarbeide for å få til et bra lag*» (Elev 5). Dette samholdet er noe eleven, i likhet med enkelte andre blant studiens elevutvalg, savner.

Til tross for at mange av elevene i studien fremhever tilhørighet og samhold som viktig, fremstår det ikke nødvendigvis som et mål for alle. I intervju med Elev 4 forklarte eleven at han/hun trivdes godt i det sosiale miljøet, men at tilhørighet ikke var så viktig. Etter å ha spurt om eleven følte seg tilknyttet gruppen i Toppidrett, ble følgende sagt: «*Egentlig ikke, men jeg vet ikke helt. Altså, jeg tenker mer på spesialidretten*» (Elev 4). Sitatet belyser en viss usikkerhet angående tilhørighet til elevgruppen, men også at det er spesialidretten som opptar elevens oppmerksomhet. At selve spesialidretten er det elevene bryr seg mest fremkommer hos flere andre elever som eksempelvis Elev 1: «*Samtidig er vi ikke noe lag som skal spille noen kamper liksom. Man prøver å ta*

hensyn til at alle får trent på det dem må utvikle seg på da» (Elev 1). Betydningen av tilhørighet og samhold vektlegges ulikt blant elevene i studien, men i majoriteten av uttalelsene fremkommer det at dette anses som sentralt for elevenes læringsmiljø.

Samhold har tidligere i oppgaven blitt diskutert i lys av lærer-perspektivet knyttet til lærerens klasseledelse. Det ble da konkludert med at samhold er noe elevene i Toppidrett opplever og erfarer i ulik grad, men som mange vektlegger som viktig. Ut fra tidligere funn i studien og elementene som ble diskutert ovenfor, virker det å være en sammenheng mellom elevenes grad av samhold og deres opplevelse og erfaring av læringsmiljøet. De som karakteriserer et læringsmiljø preget av godt samhold i elevfellesskapet er også tilsynelatende mest positive til deres opplevde og erfarte læringsmiljø. Flere av elevene viser til at de trives best i laget sitt utenfor skolen hvor samholdet er sterkere. I lys av elevene uttalelser kunne det vært hensiktsmessig å forsøke å utvikle et sterkere samhold blant elevene i Toppidrett. Et tidligere funn indikerer at elevenes opplevelse av samhold har sammenheng med tiltak gjort av lærerne (jf. kap. 5.2.3). Samtidig viser det seg at elevkulturen kan påvirke samholdet i læringsmiljøet. Eksempelvis fikk Elev 1 spørsmål om hva han/hun mener er viktig for et godt læringsmiljø:

At alle har ambisjoner, det tror jeg er viktig. At det liksom ikke er noen som bare driter i det og ødelegger for flere enn deg selv på en måte. Hvis alle har lyst til å nå et sted eller å få til noe så er det lettere å jobbe og bli god på det da (Elev 1).

Uttalelsene til Elev 1 uttrykker det Hattie (2013) har funnet i sine metaanalyser, hvor det å føle at klassen har samhold og arbeider mot samme læringsfremmende mål, har en veldig positiv effekt på for læringsmiljøet. Elev 5 utdyper:

Jeg føler at man kunne samarbeida bedre dersom folk var mer motivert for sin idrett da. For da kunne man liksom vært med hverandre og hjulpet hverandre og testet litt og sånne ting. Men siden det ikke er det, så blir man blir veldig alene da egentlig (Elev 5).

Elevenes uttalelser berører hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn i elevgruppen. Å arbeide mot et felles læringsfremmende mål kan derfor settes i sammenheng med elevenes kultur for læring. Hvordan elevkulturen kommer til uttrykk blant toppidretts elevene, og hvilke verdier som råder, blir tematisert i påfølgende delkapittel.

5.4.3 Verdier i elevkulturen

Elevkultur skapes av det sosiale samspillet mellom elevene og elevkulturen kan innta ulike former. Videre kan verdiene og holdningene innad i kulturen til dels være forhandlet mellom elevene (Nordahl et al., 2016). Tidligere uttalelser fremstiller elevene som opptatt av inkludering med en ambisjon om at ingen skal føle seg alene eller utenfor. Dette kan danne et grunnlag for en positiv elevkultur, som knyttes til at elevkulturen verdsetter og etterstreber inkluderende og respekterende verdier (Kunnskapsdepartementet 2017b; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det råder ulike opplevelser og erfaringer blant elevene i denne studien ut fra et læringsorientert perspektiv. Funnene basert på elevkulturen bygges i stor grad på verdier knyttet til seriøsitet og fokus på læring.

Seriøsitet nevnes som en grunnleggende styrke i elevkulturen i Toppidrett sammenlignet med elevkulturen i andre fag. Ord som ambisjoner, fokus, gidde og vilje brukes også av elevene når de beskriver hva som er viktig for en god elevkultur i Toppidrett. Som gjengitt i forrige kapittel viste Elev 1 til at alle elevene må ha ambisjoner og at de ikke ødelegger for andre. Dette ble ansett som viktig for læringsmiljøet for den aktuelle eleven. Seriøsitet fremheves som en styrke ved læringsmiljøet i Toppidrett av flere elever, deriblant Elev 2 som sier: «*Også er Toppidrett litt mer seriøst da. Så vi blir jo veldig knytta i Toppidrett*» (Elev 2). Elev 4 utdyper betydningen av seriøsitet i Toppidrett slik:

I lagidrett så påvirker det andre spillere, mener jeg. Så det er viktig at alle liksom er seriøse da. For hvis en annen ikke er seriøs i norsk så vil jo ikke det påvirke meg. Jeg driver med mitt i norsk liksom, men det vil jo påvirke i lagidretten at noen ikke er på eller seriøse (Elev 4).

At elevkulturen er opptatt av læring og utvikling er sentrale kjennetegn på en positiv elevkultur (Nordahl et al., 2016). Elevkulturens betydning styrkes ytterligere av det Elev 4 sier om påvirkningskraften til de andre elevene i faget. Sitatet danner et grunnlag for en forståelse av at elevkulturen kan ha en større betydning for elevenes opplevde og erfarte læringsmiljø i Toppidrett enn i eksempelvis norsk. Dette vises også til av Elev 5 som mener elevkulturen i Toppidrett er for lite seriøs:

Veldig mange andre kan være negative da. Man prøver å unngå og snakke med de da for å unngå og miste konsentrasjonen. Når jeg har lagt opp et bra program

jeg skal gjøre, så får jeg sånn «åh herregud hvordan orker du det der?» og sånn. Så trykker det litt ned på en måte (Elev 5).

Elev 5 viser til en elevkultur som oppfattes av vedkommende av å ha en negativ innvirkning på læringsmiljøet. En elevkultur der faglig innsats ikke verdsettes, kan vanskelig sies å være en læringsfremmende elevkultur. Det kan heller være ødeleggende for læringsmiljøet ifølge Ogden (2012). Dette kommer til syne i sitatet til Elev 5 som føler at andre trykker innsatsen ned. Eleven utdyper videre at: «*Jeg føler det ikke er så veldig mange som tar fagene så veldig seriøst. Så man blir jo litt demotivert av det*» (Elev 5). Sett i lys av teorien om praksisfellesskap kan elevenes kultur for læring ha nær sammenheng med kriteriene for hva et praksisfellesskap innebærer. Tidligere i oppgaven (jf. kap. 5.2.1) ble det gjort en tolkning av at de elevene som er mest positive til sitt læringsmiljø også uttrykker at medelevene viser et gjensidig engasjement for faget. Wenger (2004) forklarer at det gjensidige engasjementet til deltagerne gjenspeiler virksomheten i praksisfellesskapet. Felles virksomhet, som omhandler det som foregår i praksisfellesskapet, defineres følgelig av de bidrag og impulser som kommer fra praksisfellesskapets medlemmer. Elevenes uttalelser om elevkulturen viser elevkulturens viktighet for praksisfellesskapet. I tilfeller der elever påpeker at nesten alle i Toppidrett er seriøse og engasjerte i fag, fremstår det gjensidige engasjementet som sterkt. Dette fremkommer ved at de elevene som forklarer at alle er seriøse, også viser til at elevkulturen er svært positiv og rettet mot læring. På en annen side viser eksempelvis Elev 5 til at nærmest halvparten av elevgruppen i Toppidrett ikke er seriøse eller særlig opptatt av å lære. På denne måten lider elevkulturen i Toppidrett, og sådan praksisfellesskapets felles virksomhet, på bakgrunn av dette. For å kunne snakke om en felles virksomhet må virksomheten være forhandlet (Wenger, 2004). Når elevene sammen utvikler en virksomhet hvor en felles forhandlet elevkultur influerer virksomheten, vil en også i større grad kunne omtale et læringsmiljø i Toppidrett som et læringsfremmende praksisfellesskap.

En betraktning til seriøsiteten, som også ble nevnt tidligere (jf. kap. 5.3.2), handler om å kunne løse opp og ha det gøy i lærings situasjoner. Elev 3 sier: «*Jeg syntes det er viktig at det er seriøst, men at man kan ha mulighet for å ha det morsomt. Kombinere det litt, men at det morsomme ikke går utover det å lære da*» (Elev 3). Det at elevene har det gøy i faget har blitt nevnt i samtlige intervjuer, og det virker som om elevene knytter det

til belastning og motivasjon. Denne tolkningen gjøres på bakgrunn av at flere elever vektlegger et slags «jag» i idrettslagene utenfor skolen, som omtalt av Elev 8 i kapittel 5.3.3. Andre elever vektlegger også at det kan være tungt å alltid måtte ha fullt fokus på trening. På spørsmål om det er noe spesielt elevene i Toppidrett er opptatt av, svarte Elev 1 at det er viktig å ha det gøy.

Det kan fort bli veldig seriøst på treningene med laget, og man glemmer litt hvorfor man holder på med idretten. Du våkner opp når det er mørkt og legger deg når det er mørkt. Så det kan bli litt tungt, men da er det greit at man har et par timer i uka hvor man har kvalitet, men samtidig kan ha det litt gøy da (Elev 1).

Igjen settes toppidrettsfaget i en direkte sammenheng med elevenes idrettsutøvelse utenfor skolen. For elevene gir toppidrettsfaget mer lystbetonte undervisningstimer som de anser som hensiktsmessig for egen trivsel og utvikling. Elevene forklarer også at dette er et kjennetegn på elevkulturen i Toppidrett. Dette fremstilles av Elev 4 som mener at: «*vi klarer liksom å skille mellom når det skal være seriøst og det å ha det gøy sammen, samtidig*» (Elev 4). Når elevkulturen gis slike beskrivelser tyder dette på en positiv kultur for læring.

Hvilke verdier og holdninger som eksisterer i elevkulturen kan relateres opp mot elevgruppens og enkeltelevens målorientering. Å etterstrebe utvikling av oppgaveorientering blant elevene er hensiktsmessig for læringsmiljøer i skolen (Cosmovici et al., 2009) og i idrettslige miljøer (Henriksen et al., 2010; Pensgaard & Roberts, 2002). Elevkulturens tendenser til målorientering kan være et sentralt perspektiv å vurdere i et toppidrettslig læringsmiljø og diskuteres videre i neste delkapittel.

5.4.4 Sunn konkurranse?

Som tidligere omtalt viser forskning at suksessfulle idrettslige miljøer bærer preg av oppgaveorienterte verdier i miljøet (Henriksen et al., 2010). Elevene i denne studien forklarte mye av det samme vedrørende målorienteringen i deres læringsmiljø, der flere anså egen utvikling som et hovedmål i faget. Da Elev 3 ble spurt om vedkommende er opptatt av å være god, ble følgende sagt: «*Nei, ikke nødvendigvis. Vi er opptatt av egen utvikling og egentlig ha det gøy*» (Elev 3). I samtale med Elev 7 ble tilhørighet et

sentralt tema og eleven fortalte at tilhørighet ga en stor trygghet i læringsmiljøet. Elev 7 forklarte videre:

Og det gir en trygghet sosialt. At man kan tulle med hverandre og ha det moro, men også tryggheten i at det er lov å feile for eksempel. Du tør å på en måte prøve noe nytt og feile uten at du skal være redd for at folk skal dømme deg eller le eller ett eller annet. Det er veldig trygt miljø (Elev 7).

I lys av denne uttalelsen virker det som om Elev 7 opplever og erfarer et læringsmiljø hvor det er lov å feile, noe som gir trygghet til å prøve nye ting. Dette er viktig ettersom elever lærer best i læringsmiljø hvor de føler trygghet (Olsen, 2015). Videre påpeker Elev 7 at kompetanse ikke har betydning for sosial status i miljøet. Ifølge Ames og Archer (1988) bærer oppgaveorienterte miljøer preg av holdninger hvor læring, mestring og utvikling er viktig, samt at innsats anerkjennes som sentralt for dette. Som en form for motpol kan prestasjonsorienterte miljøer kjennetegnes av høy grad av sosial sammenligning hvor det å fremstå som dyktig, bedre enn andre og ikke vise svakheter er sentralt (Ames & Archer, 1988; Pensgaard & Roberts, 2002). Ut i fra elevenes uttalelser vises det til flere kjennetegn på et læringsmiljø med oppgaveorienterte verdier. Eksempelvis viser Elev 7 til at slike holdninger finnes i det sosiale samspillet: *«Jeg har egentlig lært at det er lov å feile. At det er ikke alltid man kan være på topp og det er lov å ha nedturer også. Det har jeg lært av et par av de andre elevene»* (Elev 7). Dette kan tolkes dit hen at oppgaveorienterte verdier inngår i elevenes felles virksomhet og at det utvikles som et felles repertoar i miljøet. Et felles repertoar anses av Wenger (2004) som et kjennetegn på praksisfellesskaper, hvor eksempelvis ulike rutiner, diskurser og handlinger utvikles. Ronglan (2009) påpeker også at et felles repertoar er en konsekvens av deltagelse over tid. Det kan virke som om holdninger om at det er lov å prøve og feile og at opp- og nedturer er en naturlig del av idrett, kan ha utviklet seg i læringsmiljøet Elev 7 beskriver. Dette fordi holdningen fremstår som tillært gjennom interaksjon med medelever.

Viktigheten av å være en del av et miljø hvor det er lov å prøve og feile understrekes som helt avgjørende i for toppidrettsfaget av Elev 1:

Ja det tror jeg. Men det tror jeg kan være litt vanskelig for noen hvis du plutselig får beskjed fra en av de eldste om å skjerpe deg. Da tror jeg det kan bli litt sånn «Shit, jeg skal ikke gjøre feil igjen», da ... Men da slutter man å prøve på ting. Hvis man er redd for å miste ballen for eksempel, da prøver man ikke å dra av

en. Mens det er da man blir bedre på det da, man kan dribble så mange kjepler man vil, men når du kommer i kamp eller trening så er det ikke det samme (Elev 1).

Konteksten for Elev 1 sitt sitat er yngre elever i Toppidrett som synes det er skummelt å spille med eldre, noe eleven selv kjenner seg igjen i. I denne sammenhengen kan det å være redd for å gjøre feil være et hinder for utvikling og læring ettersom eleven kan sette begrensinger for seg selv (Ames & Archer, 1988; Pensgaard & Roberts, 2002). I tillegg kan Toppidrett være et fag hvor elevenes kompetanse raskt kan være synlig og utsatt for sammenligning fra andre elever. Dette bygges opp under ved at faget i stor grad baserer seg på praktisk undervisning som elevene forteller. I studien til Gloppen (2015) forklarte elevene at det var viktig med et samarbeidsorientert miljø i kroppsøving nettopp på grunn av denne synliggjøringen av ferdigheter. En slik synliggjøring kan også være noe elevene i denne studien opplever. Et argument for dette er at læreplan i Toppidrett inneholder ulike kompetansemål der sammenligning kan være nærliggende. Eksempelvis skal elevene kunne: «mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). At elevene opplever og erfarer et læringsmiljø preget av oppgaveorienterte verdier kan således være sentralt for at elevene skal kunne være trygge i sitt læringsmiljø. Spesielt viktig kan dette være i toppidrettsfaget ettersom det å tørre å prøve er sentralt, som Elev 1 påpekte. Denne tryggheten kan også ses i sammenheng med konseptet om legitim perifer deltagelse. Når elevene tør å prøve og føler trygghet i det sosiale samspillet, kan dette utgjøre et grunnlag for å være dypt involvert i praksisfellesskapets virksomhet. Dette underbygges av Wenger (2004) som beskriver et fullverdig medlem som å være på kjent territorium hvor vedkommende kan manøvrere kompetent. I tilfeller der elever er redd for å gjøre feil og redd for å vise seg frem, kan disse oppleve å være i motsetning til det Wenger beskriver. Samtlige elever i denne studien påpeker at de ikke er redde for å gjøre feil, men enkelte forklarer at det kan være en tendens blant de yngre elevene i Toppidrett. Elevene som belyser dette viser også til at det var sånn de opplevde og erfarte det.

Som nevnt viser elevene til en forståelse av at lærerne er opptatt av oppgaveorienterte verdier (jf. kap. 5.3.3), noe de fleste av elevene også er opptatt av. Samtidig forklarer mange av elevene at konkurranse og prestasjon også til en viss grad kjennetegner læringsmiljøet i Toppidrett. At det å utfordre og måle seg opp mot hverandre gjennom

konkurranse er et sentralt aspekt av faget er noe som kommer til syne gjennom elevenes uttalelser. Dette belyses blant annet av Elev 6 som sier: «*Vi er idrettsutøvere, alt vi gjør er konkurranse liksom. Det er om å gjøre å være best i alt sammen*» (Elev 6). Videre i intervjuet ble Elev 6 spurt om det er viktig å være bedre enn andre, hvorpå eleven svarte:

Nei, jeg føler ikke det er så viktig, jeg føler bare det er en fin kilde til å gidde. At man har noen som er bedre enn deg også har noen som er dårligere enn deg, så skal du liksom prøve å bli bedre enn de som er bedre enn deg og prøve å opprettholde forspranget på de som er dårligere enn deg (Elev 6).

Elev 6 anser altså det å kunne konkurrere som en god kilde til motivasjon. I likhet med Elev 6, forteller Elev 8 at konkurranse er det som er gøy i faget og at det er normalt for toppidrettsutøvere å ville være best. På spørsmål om dette påvirker miljøet svarte Elev 8 slik: «*Jeg føler det skaper mye sunn konkurranse. Jeg vil ikke si at det er noen som får noe problem på grunn av det*» (Elev 8). Uttalelsene til Elev 1 utdyper dette videre:

Det er viktig at man viser seg fram fra sin beste side. Men jeg føler at det er viktig å være bedre enn andre, men også så føler jeg ikke at det påvirker miljøet noe eller sånne ting. Det er ikke utelukkende konkurranse på en måte, det er det ikke (Elev 1).

At elevene ønsker å vise seg frem fra sin beste side kan anses som positive verdier i lys av oppgaveorienterte verdier. Samtidig forklarer noen av elevene at det er viktig å være bedre enn andre, som innebærer et verdsett som indikerer en mer prestasjonsorientert målorientering. Ifølge Pensgaard og Roberts (2002) er ikke en slik prestasjonsorientering uvanlig for toppidrettsutøvere. Dette trenger nødvendigvis ikke å være en svakhet ved læringsmiljø i Toppidrettsfaget. Hafen, Hamre, Allen, Bell, Gitomer og Pianta (2015) viser til at det er godt dokumentert gjennom forskning at ungdom lærer best i miljøer hvor de utfordres, men samtidig opplever tydelig støtte. At elevene får målt og utfordret seg selv i konkurranse med andre elever viser seg å være en positiv kvalitet ved læringsmiljøet i Toppidrett slik elevene beskriver det. Eksempelvis sier Elev 3 at han/hun blir motivert av å møte elever med gode ferdigheter, gjerne litt andre ferdigheter enn seg selv, som vedkommende kan lære av. Betydningen styrkes også av Elev 5 som føler det er for lite konkurranse i Toppidrett sammenlignet med i klubb: «*Vi har ikke sånn tester direkte på trening [i klubben], men man måler seg på en måte med de andre da. Mens i Toppidrett så får man ikke gjort det*» (Elev 5).

Videre forklarer eleven at det å måle seg med andre gir motivasjon for økt innsats, og viser til at testing gjør at man må vise seg frem på en bedre måte og således være mer seriøs i treningsarbeidet. Det å konkurrere og måle seg med andre kan altså fremstå som en kilde til motivasjon i faget for elevene, som Elev 6 tidligere uttrykte.

Hovedinntrykket er at elevene opplever og erfarer et trygt sosialt samspill hvor det er lov å gjøre feil, hvor elevene kan utfordre hverandre og det er en aksept for alle de ulike nivåene i elevgruppen. Viktigheten av at læringsmiljøet i Toppidrett ikke er i overkant preget av prestasjonsorienterte verdier kan ses i sammenheng med den situerte læringsteori og teorien om praksisfellesskaper. Dette fordi den situerte læringsteori vektlegger at deltagere i praksisfellesskaper lærer gjennom interaksjon med andre i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Når læringsmiljø i eksempelvis Toppidrett preges av prestasjonsorienterte verdier i fellesskapet vil dette kunne være til hinder for kompetanseutveksling mellom elevene. Dette fordi prestasjonsorienterte miljøer, i mindre grad enn oppgaveorienterte miljøer, vektlegger læringsprosessen som viktig (Ames & Archer, 1988). Tilsvarende forklarer Culver og Trudel (2008) at konkurranse kan virke hemmende for praksisfellesskapets kvalitet. En prestasjonsorientert holdning kan få grobunn gjennom konkurranse hvor det å hjelpe andre ikke fremstår som viktig. Videre kan deltagere tilbakeholde tanker, meninger eller kunnskap, eller også gi egne restriksjoner på deltagelse eksempelvis gjennom å unngå og stille spørsmål i frykt for å virke mindre kompetent (Culver & Trudel, 2008). Praksisfellesskapet mister dermed avgjørende kvaliteter med tanke på iboende ressurser og kompetanse blant deltagerne i fellesskapet. Dette vil ikke nødvendigvis være ensbetydende med at prestasjonsorienterte miljøer stenger utvikling og kompetanseutveksling ute, men en slik kultur for kompetanseutveksling har bedre vekstvilkår i elevkulturer der oppgaveorientering råder i tråd med Culver og Trudel (2008) sine beskrivelser. Dermed kan det være paradoksalt at elevene anser det å måle seg mot andre fremstår som en betydningsfull faktor for deres arbeid med faget og prestasjonsutvikling. Dette fordi en slik konkurranse kan være hemmende for kompetanseutveksling mellom elevene. Kompetanseutveksling og betydningen av medelever i Toppidrett vil utgjøre tematikken i neste delkapittel.

5.4.5 Ressurser og kompetanseutveksling i toppidrettsfaget

Elever lærer av hverandre i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og gode toppidrettslige miljøer kjennetegnes av en kultur for kompetanseutveksling (Henriksen et al., 2010). Elevenes uttalelser vitner imidlertid om at samarbeid i toppidrettsfaget er noe mange av elevene i mindre grad er kjent med i fagets praktisering. Dette kommer til syne ved spørsmål om hvordan elevene samarbeider i faget: *«Det er vel egentlig mest fokus på spesialidretten, sånn teknisk og fysiske ferdigheter og sånn. Det er ikke så mye fokus på det sosiale og det samarbeidsperspektivet»* (Elev 6). *«Det er ikke så mye samarbeid. Er vel på en måte at man går sammen to og to og driver med ulike øvelser. Da er det det at man gir jo hverandre litt tilbakemeldinger og sånt»* (Elev 3). Utsagnene indikerer at elevene opplever at toppidrettsfaget har et individuelt fokus, noe som ble nevnt tidligere (jf. kap. 5.2.3). Det kan eksemplifiseres ytterligere av Elev 5 som sier at: *«Man trener som oftest alene, eller med noen andre og da samarbeider man jo, men det er på eget initiativ. Så det er på en måte ikke lagt opp til at man skal samarbeide så mye»* (Elev 5). En tanke ved dette individuelle fokuset er at det kan være til hinder for kompetanseutvikling og kompetanseutveksling i praksisfellesskapet. Når elevene anser et individuelt fokus som sentralt i faget kan det på samme tid bety at det kollektive ikke vurderes som like viktig. Denne tolkningen gjøres på bakgrunn av uttalelsene til Elev 3, Elev 5 og Elev 6 ovenfor. Samtidig ble det tidligere vist til uttalelser fra Elev 2 og Elev 3 som forklarte at i Toppidrett er fokuset på deg selv hvor man ikke trener som et lag (jf. kap. 5.2.2). Etersom elevene tilsynelatende vektlegger dette individuelle fokuset, kan det anses som en verdi eller holdning som har utviklet seg innad i praksisfellesskapet som et felles repertoar. Et felles repertoar gjenspeiler praksisfellesskapets eksistens og hva fellesskapet har produsert (Wenger, 2004). Når elevene anser individfokuset som et kjennetegn på toppidrettsfaget kan denne holdningen ha vokst frem et produkt av praksisfellesskapets virksomhet. En holdning hvor samhandling og samarbeid med andre ikke anses som betydningsfullt kan være hindrende for å skape et læringsfremmende praksisfellesskap. Dette fordi det ligger stort potensial for læring i fellesskapets relasjoner (Ronglan, 2009). Det finnes riktignok noen elever i denne studien som mener samarbeid brukes hyppig i undervisningen, og som fremhever dette samarbeidet som svært positivt. I samtale med Elev 7 viste det seg at samarbeid var en arbeidsmåte som både ble brukt ofte og opplevdes som hensiktsmessig. På spørsmål om læreren legger opp til samarbeid i faget svarte vedkommende følgende: *«Det er det egentlig veldig mye av. Vi filmer veldig mye og ser på opptak av oss selv. Og så retter vi*

ofte på hverandre fordi vi er ofte i par hvis vi har noen teknikkøvelser» (Elev 7). Elev 2 poengterer at han/hun lærer av andre elever i Toppidrett:

Jeg har hvert fall en medelev hvor vi samarbeider ganske bra fordi vi har samme spilleposisjon. Og det er ikke det at vi konkurrerer med hverandre, men vi hjelper jo heller hverandre. Han/hun har veldig bra skudd og jeg har kanskje litt bedre gjennombrudd. Så vi hjelper hverandre der (Elev 2).

Slik Elev 2 forklarer dette har samme spilleposisjon betydning for et slikt samarbeid. Dette sammenfaller med «sub-praksisfellesskapet» til Elev 8 som ble etablert på bakgrunn av at elevene hadde lignende spesialidrett (jf. kap. 5.2.3). Som tidligere omtalt medfører teorien om praksisfellesskap en tro på at hver enkelt deltager bringer med seg kompetanse, holdninger og en væremåte som kan anses som en ressurs (Ronglan, 2009). I en idrettslig kontekst forklarer Ronglan (2009) at utøvere har ulike spesialkompetanser innad i idretten. Det Elev 2 forklarer er et godt eksempel på dette der vedkommende har en spesialkompetanse, mens medeleven har en annen. Elevene kan sådan være spesialister og nyttige ressurser for hverandre.

Selv om Elev 7 og Elev 2 var blant fåtallet av elever som viste til hvordan samarbeid blir brukt i Toppidrett, var det mange elever som i likhet med disse var opptatt av hvilken ressurs samarbeid i Toppidrett kan være. Elev 1 forklarer at det hender at elevene hjelper hverandre i faget og gir tilbakemeldinger til hverandre:

Ja det hender jo. Og man hører på tilbakemeldingene man får for man vet at han/hun vet faktisk hva de snakker om i stedet for at mamma eller en eller annen som ikke kan noe på en måte. Du kan prate med en som faktisk vet hva han/hun snakker om da (Elev 1).

Sitatene til Elev 2 og Elev 1 viser til en forståelse av at det finnes kompetanse innad i elevfellesskapet. Det vises også av Elev 5 som uttaler at det hadde vært hensiktsmessig å kunne få innspill fra andre elever i Toppidrett for å lære mer: *«Da jeg gikk i førsteklasse så skulle jeg ønske at jeg snakket litt mer med tredjeklassingene, og fått litt mer motivasjon og vite hva de tenkte om faget og hvordan de har utviklet seg og sånne ting da»* (Elev 5). Et avgjørende trekk ved Lave og Wengers situerte læringsteori, og Wengers praksisfellesskaper, er at mennesker lærer av hverandre i sosiale kontekster. Som Ronglan (2009) presiserer blir et sentralt spørsmål hvordan ressursene i fellesskapet kan struktureres for å skape gode betingelser for læring. Det å utnytte de

ressursene hvert enkelt individ bærer med seg inn i fellesskapet blir sådan en viktig utfordring (Ronglan, 2009). Denne utfordringen kan i stor grad relateres til tematikken for dette delkapitlet som omhandler det å lære av hverandre i Toppidrett. Når elevene omtaler det å lære av hverandre i faget, viser de mest til den kunnskapen de inntar ubevisst. På spørsmål om man lærer av andre i faget svarte Elev 1 at:

Kanskje litt sånn ubevisst. Det er ikke ofte at man får noe tips eller hva man bør gjøre og såne ting. Det er jo mer ubevisst hvor man ser at det er noen som gjør noe også bare «Å ja. Det funket. Da kan jeg jo gjøre det selv» på en måte (Elev 1).

Dette kan betegnes som taus kunnskap som kan tilegnes gjennom deltagelse i praksisfellesskaper (Culver & Trudel, 2008). Eksempelvis forklarer flere i elevutvalget at de henter inspirasjon og motivasjon fra medelevene. «*Når man spiller med spillere som er gode da, og som har litt andre ferdigheter enn det du har, så kan du jo lære av det. Det er morsomt å spille mot jevnaldrende som har gode ferdigheter*» (Elev 3). Eleven uttrykker at dyktige medelever kan man lære av og at det er morsomt å spille mot dem. Dette kan kobles opp mot Ronglan (2009) som skriver at deltagere i praksisfellesskapet som kan være rollemodeller for hverandre. Elev 3 viser til i sin uttalelse, og på spørsmål om Elev 5 lærer av andre i Toppidrettsfaget ble følgende sagt: «*Vi har noen med utholdenhetsidretter som er veldig flinke. Ved å se på dem og hvor hardt de jobber, så blir man jo litt motivert av det*» (Elev 5). Den mer aktive kunnskapsutvekslingen virker å være mindre utbredt blant læringsmiljøet i Toppidrett slik elevene forklarer det. Medelever kan altså være nyttige ressurser for læring og motivasjon gjennom bevisst samarbeid i faget, men også på et ubevisst plan.

En utfordring for å kunne videreutvikle ulike læringsmiljø i Toppidrett som kan bidra med høyt læringspotensial, blir derfor å kunne skape en positiv kultur for bevisst kompetanseutvikling og kompetanseutveksling mellom elevene. Som nevnt vektlegger elevene at elevfellesskapet innehar kompetanse, men at denne kompetansen fremstår som en underliggende ressurs som blir mindre utnyttet enn potensialet skulle tilsi. Et særlig utviklingspotensial nevnes av Elev 5 som mener han/hun kunne lært mye av Vg3 elevene da vedkommende gikk Vg1. Det være hensiktsmessig at elevene i større grad bruker hverandre som kilde til motivasjon, som rollemodeller og generelt til faglig læring i toppidrettsfaget. Idéen bak praksisfellesskap vektlegger at fellesskapets

deltagere tar med seg ulike kompetanser og ferdigheter som muliggjør kompetanseutveksling mellom deltagerne (Ronglan, 2009). Ronglan (2009) forklarer videre at læringspotensialet i et fellesskap avhenger av fellesskapets ledelse og struktur. I denne konteksten kan ledelse kan settes i sammenheng med toppidrettslærerens rolle. Om læreren evner å legge til rette for utvikling av praksisfellesskaper der elevene bevisst anser og bruker hverandre som ressurser i faget, kan fellesskapets iboende ressurser og kompetanse utnyttes i større grad. Tolkningen om at læreren har en rolle i å gjøre dette baseres på at de elevene som viser til mest samhold, samarbeid og kompetanseutveksling (Elev 2 og Elev 7) også er de som viser til konkrete tiltak lærerne gjør. På en annen side kan toppidrettslærerne være mer bevisst på dette enn det elevene uttrykker etter lærernes perspektiver ikke er tematisert i denne studien. Enkelte elever viser likevel til konkrete tiltak, mens andre forklarer at det ikke tror det blir gjort noen bestemte tiltak (jf. kap. 5.2.3). Til tross for at elevkulturen i læringsmiljøet påvirkes av elevene (Nordahl et al., 2016), viser forskning at trenere har sterk innflytelse på verdiene som utvikles i idrettslige fellesskap (Pensgaard & Roberts, 2002). På samme måte har lærerne innvirkning på de sosiale relasjonene blant elevene (Drugli, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016). Totalt sett har deltagerne i læringsmiljøet, både lærere og elever, et felles ansvar og en sterk innvirkning på hvorvidt en toppidrettsklasse kan utvikle et positivt praksisfellesskap med høyt læringspotensial.

5.5 Samarbeid mellom skole og idrettslag

Læreplan i Toppidrett fastslår at elever skal få muligheten til å kombinere satsning på idrett med videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Toppidrettsfaget settes dermed i direkte relasjon med idretten elevene bedriver utenfor skolen. Hvordan disse arenaene tilpasser seg til hverandre viser seg å ha innvirkning på elevenes trivsel og faglige læring, og således læringsmiljøet. Gjennom intervjuene med elevene fremstår belastning og utvikling som de mest sentrale faktorene for et vellykket samarbeidet mellom skole og idrettslag.

5.5.1 Belastningssamarbeid og utviklingssamarbeid

I hvilken grad elevene opplever et eksisterende samarbeid mellom skole og idrettslag virker svært varierende. Der noen elever mener at det ikke er noe samarbeid å spore i det hele tatt, opplever andre at samarbeidet er veldig bra med gjensidig kommunikasjon

mellom aktørene. Et eksempel på sistnevnte er Elev 2 som på spørsmål om hvordan vedkommende opplever forbindelsen mellom skole og idrettslag, svarer slik:

Jeg vet jo at de samarbeider. Vi leverer skjema til toppidrettslæreren vår sånn at han/hun kan kontakte treneren i klubben, hvor de snakker litt om når vi har kamper osv. Lærerne legger jo opp toppidrettsundervisningen etter det, og da merker man jo at det er forskjellig fra måned til måned hvordan Toppidretten er (Elev 2).

Som en motsetning uttrykker Elev 5 følgende på samme spørsmål:

Det er egentlig ikke noen forbindelse der vil jeg si, dessverre. Det blir sånn at jeg snakker med treneren min i klubb og forteller hva jeg gjør på skolen, også forteller jeg toppidrettslærerne på skolen hva jeg gjør på treninger. De har ikke noen spesifikk kontakt (Elev 5).

Elev 2 og Elev 5 fremstår som ytterpunkter i denne studien vedrørende opplevd samarbeid mellom skolen og idrettslaget. Forskjellen mellom disse ytterpunktene kan beskrives i henhold til både belastning og utvikling. Tidligere studier forteller om funn som indikerer at totalbelastning for toppidretts elever er som elevene er særlig opptatt av (Askildsen, 2012; Owren, 2015; Stormo, 2014). Tilsvarende kommer det frem også i denne studien der elevene anser et godt samarbeid mellom skolen og idrettslag som betydningsfullt for deres utvikling, motivasjon og trivsel. Eksempelvis forklarer Elev 6 hvordan toppidrettsfaget hadde vært om elevenes idrettsutøvelse utenfor skolen ikke hadde blitt tatt hensyn til:

Det kunne blitt rotete. Fordi du ønsker jo progresjon, du skal jo bli bedre av å gå Toppidrett, det er det som er konseptet. Så om det ikke hadde vært noe samhandling så hadde det veldig fort skjedd krasjer, og du kunne ha feil belastning de dagene, og ting kunne gått veldig galt (Elev 6).

Der Elev 6 viser til at mangel på dette samarbeidet kunne virket mot fagets hensikt, forklarer Elev 7 mer om hvordan dette hadde påvirket han/hun: «*Da hadde jeg nok vært mye mer lei tror jeg. Det hadde vært mye tøffere på en måte. Tror kroppen hadde vært mye mer sliten og jeg hadde ikke fått utbytte av øktene*» (Elev 7). Betydningen av samarbeidet mellom skole og idrettslag har blitt omtalt tidligere i denne studien (jf. kap. 5.3.1) med fokus på lærernes forståelse av elevenes totalbelastning som sentralt. Det er også hovedsakelig dette elevene formidler omkring denne tematikken der styring av belastning er hovedanliggende. Belastning kan i denne sammenhengen relateres til både

den fysiske og den psykiske belastningen til elevene. Elev 7 viste til at mangel på samarbeid mellom skole og idrettslag kan gjøre at man blir lei, og et annet eksempel gis av Elev 3 som sier: «Hvis jeg på en måte aldri tar litt restitusjonsøker, eller bare kjører på hele tiden, så fører jo det til at jeg blir sliten og demotivert og sånn» (Elev 3).

Hvordan elevenes belastning i Toppidrett ivaretas, relateres altså til både utvikling og motivasjon. Elev 5 gir et eksempel på hvordan belastning kan påvirke elevens utvikling:

Det er vanskelig å fortelle treneren i klubb hvor hardt jeg har trent på skolen eller motsatt hvor hardt jeg har trent utenom skolen. Og noen ganger er det vanskelig for meg å si hvor hardt jeg kan pushe meg på neste økt, uten å bli nedbrutt. Man må jo tenke litt på fremgang og restitusjon også (Elev 5).

Som Elev 5 uttrykker har samhandling mellom toppidrettsfaget og idrettslaget betydning for hvordan elevens trening kan legge til rette for optimal idrettslig utvikling. Eleven viser til at en selv vurdering av belastning er krevende, noe som påvirker treningsarbeidet på begge utviklingsarenaene. Tidligere ble det vist til Elev 2, som får personlige utviklingsmål utformet gjennom et samarbeid mellom toppidrettslærer og trener i idrettslaget. Elev 1 viser også til slike utviklings skjemaer og utdyper mer om hvordan dette benyttes i toppidrettsundervisningen:

Man sender jo inn det skjemaet med utviklingsmål, og da får du jo vite hva man bør bli bedre på. Toppidrettslæreren setter opp øktene ut i fra det da, og alltid prøver å ha en sånn bit i undervisning som omhandler litt av de utviklingsmålene til hver elev (Elev 1).

På denne måten får Elev 1 og Elev 2, tilpasset deler av undervisningen i Toppidrett i tråd med belastning og utvikling i større grad enn enkelte andre elever i denne studien. Eksempelvis kan dårligere oppfølging på disse punktene medføre utfordringer for elevens faglige læring i henhold til prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget. Dette kan være tilfellet for Elev 5 som opplever liten grad av samspill mellom skole og idrettslaget. Dette underbygges av Enoksen (2002) som påpeker at systematisk treningsplanlegging er helt sentralt for prestasjonsutvikling (Enoksen, 2002). I fagets formål står det også implisitt at systematisk trening: «... er en forutsetning for gode prestasjoner og prestasjonsutvikling i idretten» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). Spørsmålet blir i hvilken grad skolen evner å ta innover seg at den systematiske treningen også forekommer på andre arenaer enn det skolen har direkte kontroll over. I kompetansemålene for Vg3 skal elevene kunne: «videreutvikle ferdigheter til et høyere

prestasjonsnivå i spesialidretten» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). Elev 5 mangler i denne sammenhengen verktøyene og oppfølgingen til å kunne jobbe hensiktsmessig med dette kompetansemålet.

Elev 8, som i likhet med Elev 5 har individuell spesialidrett, forteller også at det ikke finnes noe samarbeid mellom skole og idrettslag: «*Det er bindeleddet meg da ... Eneste bindeleddet har vært utøverens og utøverens ord*» (Elev 8). På oppfølgingsspørsmål om hva eleven tenker om dette sier vedkommende: «*Det går helt fint. Jeg stoler på at jeg selv klarer å formulere det treneren min ønsker*» (Elev 8). Elevene med individuell idrett viser altså til manglende forbindelse mellom de to utviklingsarenaene, men de har også forskjellige behov for dette samarbeidet. Dette kan ses i sammenheng med at idrettsutøvere i individuell idrett har ulikt behov for oppfølging, der noen utøvere foretrekker å være relativt selvstendige, mens andre trenger tettere oppfølging (Enoksen, 2002). Samtidig kommer det frem at det er mange ulike individuelle idretter og det er krevende for lærerne å ha spesialkunnskap om alle disse idrettene. Det kan også være krevende å ha kontakt med så mange ulike trenere tilknyttet ulike idrettslag og idrettsgrener. Dette uttrykker elevene forståelse for, men det kan også være uegnet med tanke på belastning og utvikling ettersom elevene blir et slags bindeledd. Elevene forklarer også at lærerne har begynt å gjøre noe med dette: «*De har også nå ville ta dialog med trenerne for å finne ut av hva spesifikt vi trener på og for å bygge det opp, og for å få litt mer forståelse da*» (Elev 8). Begge elevene mener videre at dette er et positivt tiltak av lærerne. Et annet mulig tiltak for å etablere tilstrekkelig støtte rundt elever innenfor individuell idrett er å etablere mindre praksisfelleskaper innad i toppidrettsfaget slik at eleven arbeider sammen med en relativt fast gruppe. Ronglan (2009) viser til at trenere med fordel kan utforme slike grupper hvor deltagerne i gruppen kan være ressurser for hverandre. Et godt eksempel på en slik gruppe ble gitt av Elev 8 i kapittel 5.2.3. I Elev 5 sitt tilfelle kunne en slik ordning bidratt med muligheter til å bruke andre elever til hjelp for å vurdere sammenhengen mellom trening, belastning og utvikling.

5.5.2 Toppidrettslærerne som tilretteleggere

De fleste av elevene i denne studien sier at undervisningen i toppidrettsfaget tilpasses i tråd med elevenes utøvelse av idretten utenfor. Av denne grunn kan toppidrettsfaget anses å være en sekundær utviklingsarena for elevene. Elev 2 peker på en bevisst

tilpasning av undervisningen i Toppidrett fra lærerne i en tidligere gjengitt uttalelse i forrige delkapittel. På spørsmål om hvordan samarbeid mellom skole og idrettslag kunne vært bedre sier Elev 3 følgende: «*Kanskje at klubblaget kunne tatt hensyn til det man gjør på skolen og i blant. Det kan bli veldig enveiskjørt*» (Elev 3). Dette kan være en utfordring som også Elev 1 belyser:

Toppidrettstreninger [undervisning på skolen] skal jo være bra, og liksom uten hensyn til det man driver i klubb på en måte. Men samtidig så er lærerne veldig beviste på at man liksom ikke skal trene for hardt eller trene for mye, og at man skal trene på riktig måte da (Elev 1).

Noe som kommer tydelig frem gjennom intervjuene med elevene er at læreren har en sentral rolle for samarbeidet mellom skole og idrettslagene. Dette illustreres blant annet gjennom Elev 6 som tidligere forklarte at det ikke er skolen som har noen form for forbindelse, men at samarbeidet foregår i regi av læreren, som er interessert i elevenes utvikling (jf. kap. 5.3.2). Selv om elevene uttrykker ulik grad av samarbeid mellom skole og idrettslag, viser de aller fleste til at det er lærerne som står i spissen for å etablere samarbeidet. At lærerne fremstår som den viktigste parten for samarbeidet uttrykkes gjennomgående av elevene. I likhet med elevene fremstår lærerne som veldig opptatte av elevenes belastning. Elev 2 uttrykte dette slik: «*Vi får veldig klar beskjed om at har vi hatt veldig mye kamper og sånn så skal vi ikke belaste oss*» (Elev 2). Som nevnt tidligere (jf. kap. 5.3.1) anser elevene dette som viktig, og mener samtidig at toppidrettslærerne gjør en god jobb med å ta hensyn til deres totalbelastning:

Hvis jeg har kamp mandag og vi har toppidrettsundervisning tidlig på tirsdagen igjen, så kan det hende jeg kan trene egentrening på treningsstudio eller hjemme eller ett eller annet. Også må jeg ha noe bevis på at jeg har trent (Elev 3).

Toppidrettslærerne gir altså elevene relativt stor frihet til å tilpasse undervisningen etter egne ønsker og behov. På denne måten får lærerne bidratt til å redusere eventuelle utfordringer med å planlegge for elevenes belastning. Dette kan være en bevisst tilnærming blant lærerne. En slik tolkning av lærernes gjøres på bakgrunn av at alle elevene påpeker at lærerne er dyktige til å høre på elevenes ønsker.

Totalt sett fremstår samarbeid mellom skole og idrettslag som noe elevene vektlegger som betydningsfullt for deres læringsmiljø. Dette samsvarer med tidligere forskning (Askildsen, 2012; Owren, 2015; Stormo, 2014). At samarbeidet løftes frem som

betydningsfullt kan ses i sammenheng med at prestasjonsutvikling i Toppidrett også avhenger av hvordan elevenes idrettsutøvelse utenfor skolen foregår. Det er likevel slik at toppidrettslærerne i stor grad kan regulere manglende samarbeid mellom elevenes utviklingsarenaer ved å gi elevene stor frihet og fleksibilitet. På denne måten styrkes lærernes betydning for elevenes læringsmiljø. Likevel kan en slik tilnærming gå på bekostning av den faglige oppfølgingen til elevene dersom de får for stort ansvar vedrørende belastningsstyring, som eksempelvis Elev 5 indikerer. Studiens funn vitner om at det hovedsakelig er hovedaktørene i det aktuelle læringsmiljøet, altså lærerne og elevene, som er viktigst for hvordan elevene opplever og erfarer læringsmiljøet de er en del av, slik metaanalysene til Hattie (2009) også indikerer. Denne forståelsen baseres på at elevene selv vektlegger viktigheten av lærerne og medelevene i samtale om læringsmiljøet deres. Med bakgrunn i dette virker de viktigste faktorene for et godt læringsmiljø i Toppidrett ifølge elevene å være lærerens klasseledelse, lærer-elev relasjonen og relasjoner mellom elever og deres kultur for læring. Samarbeid mellom skole og idrettslag beviselig betydning det også, men resultatene indikerer at denne faktoren virker å være mindre viktig enn de tidligere diskuterte faktorene. Neste kapittel vil ta for seg hva elevene forteller om faktoren om god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen.

5.6 God ledelse, organisering og kultur for læring på skolen

I denne studien vier elevene i lite oppmerksomhet mot ledelse- og skolenivå i diskusjon rundt deres læringsmiljø. Dette kan ses i sammenheng med at det som skjer på ledelse- og skolenivå ikke nødvendigvis er så enkelt å fange opp for elevene. Hvilke verdier skolen og ledelsen videreformidler til lærerne kan være vanskelig for elevene å oppfatte, ettersom de i liten grad er tett involvert i dialogen mellom ledelsen og lærerne. Til tross for at faktoren vedrørende god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen i mindre grad ble omtalt i intervjuene sammenlignet med de andre faktorene, er det identifisert noen funn som viser hvilken rolle skole- og ledelsesnivået har for elevenes læringsmiljø.

5.6.1 «Det er jo det man skaper selv»

På et overordnet nivå fremstår det slik at elevene i hovedsak opplever at skolen i liten grad er en særlig betydningsfull faktor for læringsmiljøet. Eksempelvis svarte Elev 2 følgende på spørsmål om hva skolen gjør for å legge til rette for et godt skolemiljø:

Føler ikke de legger opp så veldig mye egentlig, men det er jo det man skaper selv tenker jeg ... Det skapes jo av de som går i klasse sammen og de som er sammen. Det er jo ikke sånn at jeg er med studiespesialisering og sånn (Elev 2).

Det kan virke som at skolen eller ledelsen ikke innehar en like viktig rolle i arbeidet med å skape et læringsmiljø sammenlignet med primæraktørene; lærere og elever. Samtidig kan uttalelsen til Elev 2 tolkes dit hen at skolen har begrenset påvirkning på læringsmiljøet i den aktuelle klassen i et fag. Elev 2 bruker videre et eksempel om at vedkommende i liten grad omgås elever på andre studieprogram, og at læringsmiljøene er forskjellig fra klasse til klasse. Eleven utdyper videre at: *«Vi er en ganske sunn klasse, og jeg føler vi er ganske ordentlig klasse i forhold til andre klasser på den skolen her. Jeg føler det er ganske stor forskjell»* (Elev 2). Flere andre elever i denne studien uttrykker også at det sosiale miljøet på idrettsfag fremstår som bra, og gjerne bedre sammenlignet med de andre studieprogrammene. Dette samsvarer med analysen av resultatene fra Elevundersøkelsen på videregående opplæring der idrettsfag er det studieprogrammet hvor elevene er mest fornøyde med det sosiale miljøet (Wendelborg et al., (2017). Videre indikerer forskning at det kan være større forskjeller innad på skolene enn mellom ulike skoler hva gjelder elevenes opplevelse av læringsmiljøet (Berg et al., 2014). Store forskjeller innad på en skole kan således rette oppmerksomheten mot individuelle forskjeller mellom lærerne, noe forskning også vektlegger der læreren anses som en avgjørende faktor for et godt læringsmiljø (Hattie, 2009; Nordahl, 2012). Slike forskjeller mellom ulike klasser kan også rette oppmerksomheten mot elevgruppen og dens kultur for læring.

Av faktoren som tar for seg god ledelse, organisering og kultur for læring kan kultur for læring på skolen anses som et sentralt moment. Eksempelvis vil skolens målstruktur ha innvirkning på elevenes målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Av elevene var det nesten ingen som kunne uttale seg om dette, men et unntak var Elev 8 som sa: *«Skolen er litt sånn prestasjonsskole. De har lyst til å være over gjennomsnittet. Man merker det på lærerne da, og rektor. Men jeg vil ikke si det er et problem»* (Elev 8). På spørsmål om eleven trodde dette påvirket elevene så sa han/hun: *«Nei. Det tror jeg er fordi toppidrettslærerne ikke tillater det»* (Elev 8). Eleven har tidligere fortalt at toppidrettslærerne ikke ønsker et karakterpress (jf. kap. 5.3.3) som kan tyde på at toppidrettslærerne er opptatt av at elevene skal utvikle oppgaveorientering. Uttalelsen til eleven kan videre tolkes som at toppidrettslærerne ikke opptar eller viderefører de

samme verdiene som gjenspeiles i skolens målstruktur. I det teoretiske rammeverket vektlegges det at hendelser på ledelsesnivå har betydning for hvordan læringsmiljøet utvikler seg mellom hovedaktørene; lærerne og elevene. Dette fordi bestemmelser, verdier og normer på ledelsesnivå påvirker skolemiljø og de ansatte (Christensen et al., 2013; Læringsmiljøsenderet 2013a). Elev 8 sine beskrivelser kan tyde på en form for brudd mellom verdier skole- og ledelsesnivået er opptatt av og de verdiene toppidrettslærerne er opptatt av å formidle til sine elever. Dette viser at lærerens rolle og innvirkning på læringsmiljøet elevene opplever og erfarer står sterkt, og kan fremstå som en mer sentral aktør for elevenes læringsmiljø enn skolens ledelse, organisering og kultur for læring.

5.6.2 Tilrettelegging for Toppidrett og signaler som sendes til elevene

Det elevene i stor grad oppgir som mest sentralt for skolens rolle i deres læringsmiljø virker å være hvordan skolen tilrettelegger for deres idrettsutøvelse. I dette inngår totalbelastning på skolen, tilrettelegging fra skolen sin side og fasiliteter og utstyr. Totalbelastning på skolen har blitt tematisert i både kapittel 5.3.1 og i forrige kapittel vedrørende samarbeid mellom skole og hjem. Med tanke på skolens rolle for elevenes totalbelastning viser elevene til hvordan andre fag påvirker Toppidrett. Dette kommer til uttrykk gjennom uttalelsene til Elev 6 og Elev 1:

Jeg tror at skolene kan ha veldig mye å si for at folk ikke satser i idretten. Hvis du velger idrettslinja så blir det veldig mye skole. Det blir veldig mye å ha fokus på hvis du skal kunne balansere og prøve å få gode karakter samtidig som du skal prøve å bli best mulig i spesialidretten (Elev 6).

Skolen prøver så godt dem kan for å legge til rette for oss, men i perioder kan det bli veldig mye skole da. Jeg skjønner at de andre lærerne har en plan de må følge med prøver da og da, men veldig ofte kommer alt samtidig. I de periodene er det ikke så lett å drive med Toppidrett da (Elev 1).

I lys av elevenes uttalelser kan andre fag ha en innvirkning på elevenes opplevelse og erfaring av læringsmiljøet i Toppidrett. Dette vises gjennom at flere elever uttrykker at toppidrettslærerne er dyktige til å tilpasse og gi muligheter til en lettere totalbelastning, mens de andre lærerne utenfor idrettsfagavdelingen i mindre grad oppfattes som fleksible og dyktige på dette. Elev 6 utdyper videre at totalbelastning har skapt tvil rundt valg av idrettsfag som studieprogram. Dette på bakgrunn av en oppfattelse av mer skolearbeid på idrettsfag enn på andre studieprogram. Tidligere i intervjuet sa eleven

også at skole har vært et hinder for idrettslig utvikling, noe forskning også vektlegger (Enoksen, 2011).

Det ble tidligere i oppgaven henvist til Dumont og Istance (2010) hvor læringsmiljø ble forklart som et komplekst forhold mellom elever, lærere, innhold i læringen og pedagogiske ressurser og fasiliteter. Her kan fasiliteter ha en viss betydning for elevene. Eksempelvis refererer Elev 6 til manglende utstyr som er sentralt for spesialidretten. Eleven ble spurt om toppidrettsfaget fremstår som viktig for skolen, hvor eleven svarte:

Nei egentlig ikke. Føler ikke at skolen har så stort fokus på det. Prioriteringer på skolen kunne vært gjort litt annerledes. For vi har masse fint utstyr til alt mulig rart, men toppidrett er toppidrett. Vi burde ha tilgang på alt det som er viktig i spesialidretten. Alt mulig sånn burde være på plass (Elev 6).

Når eleven henviser til at skolen kunne prioritert litt annerledes kan dette ses i sammenheng med hvilke signaler skolen formidler til elevene om hva som er viktig. På samme måte som at de signalene skolen sender gjennom målstruktur har innvirkning på elevenes målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013), kan signalene skolen sender om toppidrettsfaget ha innvirkning på elevenes perspektiv på faget. Elev 6 viste til dette i uttalelsen ovenfor, og uttrykker videre at faget føles litt useriøst når viktig utstyr ikke er på plass. At elevene fanger opp slike signaler kan også eksemplifiseres ved denne uttalelsen fra Elev 8: *«Jeg syntes det er en veldig fin skole. Den er miljøopptatt og det er noe jeg liker godt. Jeg er glad i å være sosial på skolen»* (Elev 8). Eleven omtaler skolen som opptatt av skolemiljø på bakgrunn av at vedkommende har observert at skolen har gjort ulike sosiale tiltak som samler elevene. På samme måte som at Elev 8 opplever skolens tiltak som signaler på satsning på skolemiljøet, vil Elev 6 kunne oppleve at skolen sender signaler om at toppidrettsfaget ikke er noe som blir prioritert når viktig utstyr for spesialidretten blir en mangelvare.

6. Oppsummering

I dette kapitlet oppsummeres studiens funn i tråd med problemstillingen, begrensninger for studien presenteres og avslutningsvis vil veien videre for fremtidig forskning diskuteres.

6.1 Studiens funn

Denne studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan opplever og erfarer Vg3-elever læringsmiljøet i det valgfrie programfaget Toppidrett på studieprogrammet Idrettsfag i videregående opplæring?*». Gjennom kvalitative intervjuer med åtte elever har det blitt innhentet en rik empiri, som igjen har blitt analysert ut i fra det teoretiske rammeverket. Studien viser at elevene på Toppidrett har veldig mye positivt å si om deres læringsmiljø. Funnene indikerer også at lærerne og elevene fremstår som de viktigste aktørene for hvordan læringsmiljøet utvikles. Ut i fra elevenes uttalelser virker læreren å inneha en nøkkelrolle, noe forskning også poengterer (Drugli, 2012; Hattie, 2009). Dette kommer til syne gjennom at lærerens klasseledelse, relasjoner mellom lærer og elev og relasjoner mellom elevene og deres læringskultur, fremstår som de aller viktigste faktorene for et godt læringsmiljø. Ifølge elevene skiller læringsmiljøet i Toppidrett seg fra læringsmiljø i andre fag på grunn av sterkere elevengasjement, bedre og mer givende relasjon til lærere og medelever, samt større fokus på lærings-støttende verdier. Samtidig virker ikke faktorene om et godt samarbeid mellom skole og hjem, samt god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen å være noe elevene legger vekt på i like stor grad vedrørende deres læringsmiljø. Uavhengig av graden av samarbeid mellom skole og idrettslag kan læreren til en viss grad regulere hvordan dette påvirker elevene, noe som igjen underbygger viktigheten av lærerne. Det som skjer på skole- og ledelsesnivå fremstår som den faktoren av minst betydning for elevenes opplevde og erfarte læringsmiljø. Samtidig viser det seg at elevene har lite grunnlag for å kunne si noe om hva som skjer på skole- og ledelsesnivå.

Læringsmiljø i Toppidrett kan likevel forbedres ved å få momenter som samhold, samarbeid og kompetanseutveksling til å gjennomsyre praksisen. Ved bruk av Lave og Wengers situerte læringsteori (1991) og teori om praksisfelleskaper, har studien forsøkt å belyse hvordan læringsmiljøet i Toppidrett medvirker til elevenes muligheter for læring. Ved å vurdere elevenes læringsmiljø i lys av teorien om praksisfelleskap kan

det virke som om større utnytting av praksisfellesskapets iboende ressurser kan være en sentral målsetting. Elevene antyder at det finnes et større læringspotensial innad i læringsmiljøet, men at ulike komponenter må ligge til grunn for å realisere dette potensialet. Blant elevene vil et sosialt samspill kjennetegnet av inkludering, samhold, oppgaveorienterte verdier, samarbeid og kompetanseutveksling kunne legge gode premisser for et læringsfremmende praksisfellesskap. Denne studiens teori og empiri viser også at lærerne kan ha en sentral rolle i å forme og strukturere et slikt fellesskap gjennom god klasseledelse og positive relasjoner til elevene, som på neste nivå medvirker til et positivt sosialt samspill blant elevene. En utfordring ved å strukturere slike praksisfellesskap i toppidrettsfaget kan relateres til fagets individuelle fokus. I motsetning til ulike idrettslag virker ikke toppidrettsfaget å vektlegge det å konstruere et lag bestående av utøvere som kan heve kvaliteten i fellesskapet. Det kan likevel være verdt å reflektere over læringspotensialet et slikt praksisfellesskap kan medføre for å videreutvikle elevers læringsmiljø i Toppidrett.

6.2 Studiens begrensninger

Metodisk medfører en kvalitativ tilnærming til at forståelse av tematikken skapes mellom meg som forsker og intervjupersonene (Thagaard, 2013). Studiens funn er derfor ikke generaliserbare for elevers opplevde og erfarte læringsmiljø i toppidrettsfaget, men overførbarheten er diskutert tidligere i kapittel 4.5.3. Et læringsmiljø utvikles som nevnt i et komplekst samspill der lærere og elever er sentrale aktører (Dumont & Istance, 2010). Studien har tatt utgangspunkt i elevenes perspektiv på læringsmiljøet, som vil si at lærernes perspektiver ikke tematiseres. Dette medfører en begrensning for en mer helhetlig diskusjon vedrørende deler av studiens funn. Eksempelvis har studien diskutert hvordan lærere kan skape samhold og trivsel i elevgruppen i Toppidrett. Studien kan likevel ikke si noe bestemt om hvilke strategier toppidrettslærerne benytter for å kunne skape dette. Dette belyses gjennom elevenes uttalelser, men i hvilken grad elevenes perspektiv gjenspeiler læreres praksis kan være verdt å vurdere med kritisk blikk. Ved å intervju lærerne til elevene kunne det gitt en rikere empiri som kunne belyst flere av studiens funn. Selv om bakgrunnen for studiens problemstilling baserte seg på å få innsikt i elevenes meninger, kunne lærernes perspektiver gitt en mer helhetlig sammenheng for studiens resultater.

En gjennomgående utfordring har vært å kunne omgjøre et omfattende og komplekst begrep som læringsmiljø til noe mer konkret og forskbart innenfor en masteroppgaves omfang. Som nevnt medfører operasjonaliseringer og avgrensninger en forenkling av begrepet læringsmiljø, noe som fjerner deler av det helhetlige og omfattende som læringsmiljø dreier seg om (Helgøy & Homme, 2013). Å belyse en helhet i elevens læringsmiljø er derfor utfordrende ettersom andre betydningsfulle aspekter ikke har blitt tematisert. I denne studien kan vurdering være et eksempel på dette. Selv om vurdering som tematikk i skolen til en viss grad omhandler lærers tilbakemeldinger og elevens målorientering, har ikke sentrale aspekter som vurdering blitt tematisert eksplisitt.

6.3 Veien videre

Forskning gjort på læringsmiljø i faget Toppidrett virker å være begrenset. Der denne studien representerer én tilnærming til å belyse læringsmiljø, kan andre tilnærminger, perspektiver og operasjonaliseringer av tematikken, bidra til en mer nyansert forståelse av elevenes læringsmiljø i Toppidrett. Avslutningsvis vil det derfor være naturlig å vise til hva videre forskning kan fokusere på ved eventuelle nye og relaterte studier eller prosjekter. Andre studier kan også ta utgangspunkt i et elevperspektiv, men utforske andre aspekter i sammenheng med læringsmiljø i Toppidrett. Eksempelvis kan aspekter som elevens opplevelse av vurdering i toppidrettsfaget utforskes i sammenheng med læringsmiljø

Studiens funn har gjennomgående vist til hvor sentral lærerne er for elevenes læringsmiljø i toppidrettsfaget. Videre forskning kan se på lærernes rolle i å utvikle et læringsmiljø i en Toppidrett. I en forlengelse av denne tematikken kan det være interessant å utforske et lærerkollegiums praksisfellesskap tilknyttet toppidrettsfaget. På samme måte som at elever innehar kompetanser som kan utnyttes i et toppidrettslig praksisfellesskap, kan lærere ha ulike kompetanser som i større eller mindre grad kan utnyttes. Det kan sådan være interessant å utforske hvorvidt lærerne tilknyttet toppidrettsfaget kan skape et praksisfellesskap med formål om kontinuerlig utvikling av deres individuelle og kollektive praksis. Det finnes mye forskning på hvordan en gruppe mennesker i en bestemt profesjon utvikler et praksisfellesskap, eksempelvis blant trenere som studien til Lemyre (sitert av Gilbert et al., 2009) har tatt for seg. Det er likevel begrenset med forskning på hvordan lærere i faget Toppidrett utvikler et praksisfellesskap seg i mellom.

Hovedmålet med denne studien har vært å tilegne en helhetlig forståelse av elevenes læringsmiljø i Toppidrett i lys av forskningsbaserte faktorer for et godt læringsmiljø. Grimen og Ingstad (2008) forklarer at kvalitativ forskning er hensiktsmessig for å kunne generere nye hypoteser og problemstillinger, samt tematisere fenomener i større grad og muligens avdekke nye, ukjente fenomener. Denne studien kan forhåpentligvis bidra med tendenser, innsikt og forståelse som kan bidra til videre forskning på tilknyttede tematikker.

Referanser

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. Hentet 1.mai 2019 fra http://200.17.213.49/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:ames_c.1988.pdf
- Askildsen, C-E. M. (2012). *Toppidrett på videregående skole: «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: Oslo.
- Bakken, A. & Seippel, Ø. (2012). *Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet* (Rapport (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring : online utg.) 2012:10). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 31.juli 2018 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2012/Framgangsrike-skoler-under-Kunnskapsloftet>
- Berg, B., Nordahl, T. & Aase, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Hentet 22. mars 2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>
- Busch, T. (2014). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. (oversatt av Gitte Lyngs). København: Gyldendal.
- Christensen, D. A., Midtbø, T., Helgøy, I. & Homme, A. (2013). *Har satsningen Bedre*

læringsmiljø hatt betydning for elevenes oppfatning av læringsmiljøet?
Evaluering av den nasjonale satsningen Bedre læringsmiljø. (Rapport (Uni
Research Rokkansenteret : online utg.) 2013:5). Bergen: Uni Research
Rokkansenteret. Hentet 22.april 2019 fra

https://uni.no/media/manual_upload/331_notat_5_2013_christensen_midtbo_helgoy_og_homme.pdf

Cosmovici, E. M., Idsøe, T., Bru, E. & Munthe, E. (2009). *Perceptions of Learning Environment and On-Task Orientation Among Students Reporting Different Achievement Levels: A Study Conducted Among Norwegian Secondary School Students*. Hentet 25.mars 2019 fra

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313830903043174?needAccess=true>

Culver, D. & Trudel, P. (2008). *Clarifying the concept of communities of practice in sport*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 1-10. Hentet 28.august 2018 fra

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1260/174795408784089441>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet 17.oktober 2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Dumont, H. & Istance, D. (2010). *Analysing and designing learning environments for the 21st century*. I: *The Nature of Learning: Using research to inspire practice. Educational Research and Innovation*. Hentet 25.mai 2018 fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page8

- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrak forlag as.
- Elmholdt, C. & Winsløv, J-H. (1999). Mesterlære i nyere praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis* (oversatt av Gunnar Bureid). (s. 89-99). København: Ad Notam Gyldendal. (Originalutgaven utgitt 1999).
- Enoksen, E. (2002). *Utviklingsprosessen fra talent til eliteutøver: En longitudinell og retrospektiv undersøkelse av en utvalgt gruppe talentfulle idrettsutøvere*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Enoksen, E. (2011). *Drop-out Rate and Drop-out Reasons Among Promising Norwegian Track and Field Athletes: A 25 Year Study*. Hentet 23.mars 2019 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/170719/Enoksen%20ScandSportStudiesForum%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A. & Lyng, S. T. (2014). Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole. (Rapport (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring : online utg.) 2014:15). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 26.mars 2019 fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Felles-fokus>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (2.utg.). (Oversatt av Lars Holm-Hansen). (Originalutgaven utgitt 1960).

- Gilbert, W., Gallimore, R. G. & Trudel, P. (2009). *A Learning Community Approach to Coach Development in Youth Sport*. Hentet 18.mai 2019 fra https://www.researchgate.net/publication/306053353_A_Learning_Community_Approach_to_Coach_Development_in_Youth_Sport
- Gloppen, T. I. (2015). «Kroppsøvingfaget som sosialt lim». *En kvalitativ studie av læringsmiljø i kroppsøvingfaget (Vg1) ved to videregående skoler i Oslo*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). (s. 321-350). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv – Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 175-203). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H. & Pianta, R. C. (2015). *Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary*. Hentet 24.april 2019 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5319784/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. (Oversatt av Ingvill Christina Goveia). Oslo: Cappelen Damm AS. (Originalutgaven utgitt i 2009).

- Helgøy, I. & Homme, A. (2013). *Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø – Evaluering av den nasjonale satsningen Bedre læringsmiljø*. (Rapport (Uni Research Rokkansenteret : online utg.) 2013:1). Bergen: Uni Research Rokkansenteret. Hentet 5.april 2019 fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/9503/Rapport%201-2013%2c%20Helgøy%20og%20Homme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helgøy, I. & Homme, A. (2015). *Økt innsats for læringsmiljøet – Evaluering av den nasjonale satsningen Bedre læringsmiljø*. (Rapport (Uni Research Rokkansenteret : online utg.) 2014:5). Bergen: Uni Research Rokkansenteret. Hentet 12.oktober 2018 fra https://uni.no/media/manual_upload/Rapport_5-2014_Helgøy_og_Homme.pdf
- Henriksen, K., Stambulova, N. & Roessler, K. K. (2010). Successful talent development in track and field: considering the role of environment. Hentet 5.april 2019 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1600-0838.2010.01187.x>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – Pedagogisk relasjonskompetanse* (oversatt av Arne Solli). Oslo: Pedagogisk Forum. (Originalutgaven utgitt 2002).
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Nye regler om elevenes skolemiljø – nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Hentet 2.august 2018 fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/494e31fa9424460e8cdd92ccbe7d67ab/presentasjon-9-a-fra-kd-2-clara-hasselberg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Hentet 16.oktober 2018 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdatert-april-2017.pdf
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. I: *J. Lave & E. Wenger. Situeret Læring – og andre tekster* (2003).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). (oversatt av Anderssen, T. M. & Rygge, J.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kårhus, S. (2016). *Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem*. Hentet 5.mai 2018 fra <https://www.idunn.no/npt/2016/01/diskurser-i-tilrettelegginger-for-idrettsaktive-elever-i-sk>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster* (oversatt av Bjørn Nake). København: Hans Reitzels Forlag. (Originalutgaven utgitt i 1991).
- Læringsmiljøseneteret (2013a). *Lærelyst og læringsmiljø*. Hentet 3.april 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/motivasjon-og-larelyst/larelyst-og-laringsmiljo-article117164-21051.html>

- Læringsmiljøsentret (2013b). *Hvordan påvirker skolekulturer lærernes pedagogiske praksis*. Hentet 2.april 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/skolekultur/hvordan-pavirker-skolekulturer-larernes-pedagogiske-praksis-article117308-21088.html>
- Læringsmiljøsentret (2017). *Inkludering – hva innebærer begrepet?* Hentet 26.april 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martinsen, E. H. (2016). *Motivasjon og Prestasjonsutvikling hos elever i Toppidrettsfaget Svømming*. Masteroppgave ved Høgskolen i Bergen, Bergen.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. Hentet 23.mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U. V. (2014). Læringsmiljø og klasseledelse. I: M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8 – 13*. (s. 64-77). Oslo: Cappelen Damm.
- Nergaard, M. & Grini, S. (2015). *Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø*. Hentet 29.april fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larere-far-hjelp-i-klasserommet--lokalt-utviklingsarbeid-for-inkludering-og-utvikling-av-laringsmiljo/>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss*

og teologi (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komitéer, Oslo.

Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 15.oktober 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

NOU 2015: 2 (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet 2.august 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet 31.juli 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2019:3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet 24.mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse – praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal

Akademisk.

- Olsen, M. H. (2015). *To søyler i en inkluderende skole*. Hentet 23.april 2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Olympiatoppen (2011). *Olympiatoppens prinsipper for forholdet til videregående skoler med tilpasset utdanning for unge idrettsutøvere*. Hentet 10.mai 2019 fra <https://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/media23893.media>
- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorene: Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen'*. (Rapport (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning : online utg.) 2013:23). Oslo: NIFU. Hentet 2.mai 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280435/NIFUrapport2013-23.pdf?sequence=1>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: Trådt i kraft 27. november 1998, sist endret 1. januar 2018*. Hentet 29.juni 2018 fra <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Owren, M. (2015). *Hvor ble de av? En casestuide [sic] av talentfulle håndballjenter som forsvant fra toppidretten i ungdomsårene*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Pensgaard, A. M. & Roberts, G. C. (2002). *Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters*. Hentet 1.mai 2019 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1034/j.1600-0838.2002.120110.x?sid=nlm%3Apubmed>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i*

lærerutdanning. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. (s. 167-181). (oversatt av Gunnar Bureid). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (Originalutgaven utgitt 1999).
- Ronglan, L. T. (2009). Situert læring – om laget som praksisfellesskap. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng. (Red.), *Ballspill over grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling* (s. 35-48). Oslo: Akilles.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slavin, R. E. (2010). *Co-operative learning: what makes group-work work?* I: The Nature of Learning: Using research to inspire practice. *Educational Research and Innovation*. Hentet 21.april 2019 fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page163
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stormo, T. A. (2014). *Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til: En kvalitativ studie av faget «toppidrett fotball» ved to videregående skoler med ulike tilnærminger*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Strønen, A. G. (2016). *Skulestart: Ein studie om kva kroppsøvingslærarar gjer og tenkjer om læringsmiljø i oppstarten av nye kroppsøvingsklassar på VG1*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagforlaget.
- Utdanning.no. (2018a). *Vg1 Studiespesialisering med toppidrett*. Hentet 26.mai 2018 fra <https://utdanning.no/utdanning/vgs/STUSP1--T->
- Utdanning.no. (2018b). *Vg1 Idrettsfag*. Hentet 26.mai fra 2018 <https://utdanning.no/utdanning/vgs/IDRET1---->
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Skolemiljø*. Hentet 3.mai 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR5-01)*. Hentet 4.mai 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010*. Hentet 23.mai 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 1.mai 2019 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_la_replanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 18.mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 31.juli 2018 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Utdanningsnytt.no (2016). *Vil ha mer forskning på kroppsøving*. Hentet 14.august 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/februar/vil-ha-mer-forskning-pa-kroppsoving/>

Vatten, T. S. (2017). Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett 3 i videregående skole: En studie på hvordan langrennstrenere og langrennsutøvere opplever det relasjonelle forholdet sin betydning for ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Wahlgren, B. (1999). *Læringsmiljø*. I: C. N. Jensen (Red.). Om voksenopplæring. Grunnlag for pædagogiske og didaktiske refleksjoner (s. 322-336). Værløse: Billesø & Baltzer.

Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Læringsmiljøprosjektet – sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet*. Rapport (NTNU Samfunnsforskning AS Avdeling for mangfold og inkludering : online utg.) 2018). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B. K. & Caspersen, J. (2017). *Elevundersøkelsen 2016 – Analyse av Elevundersøkelsen 2016*. Rapport (NTNU Samfunnsforskning AS Avdeling for mangfold og inkludering : online utg.) 2017). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet* (oversatt av Bjørn Nake). København: Hans Reitzels Forlag. (Originalutgaven utgitt i 1998).

Wenger, E. (2011). *Communities of practice – a brief introduction*. Hentet 29.september

2018 fra

https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf

Wubbels, T. (2011). *An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn?* Hentet 17.mars 2019 fra

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2011.567838>

Zitter, I. & Hovee, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. OECD Education Working Papers, No. 81, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykkeskjema for elever

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.04.2019, 13:40



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever og erfarer elever læringsmiljøet i det valgfrie programfaget "Toppidrett" på studieprogrammet idrettsfag i videregående opplæring?

Referansenummer

102675

Registrert

07.09.2018 av Stian Halberg - stianh@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Midthaugen, per.midthaugen@nih.no, tlf: 97687607

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stian Halberg, stianh@student.nih.no, tlf: 97638053

Prosjektperiode

20.08.2018 - 01.08.2019

Status

19.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.09.2018 - Vurdert

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

med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD den 19.09.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

Vi har for øvrig lagt til grunn at opplysninger om tredjepersoner anonymiseres ved transkribering.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt prosjektslutt for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informert samtykkeskjema for elever



Vil du delta i forskningsprosjektet

«elevers opplevelse og erfaring av læringsmiljø i toppidrettsfaget på idrettsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan elever som går på toppidrettsfaget i idrettsfag opplever og erfarer deres læringsmiljø. I dette skrevet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er et mastergradsprosjekt fra Norges Idrettshøgskole. Prosjektet skal finne ut av følgende problemstilling: *«Hvordan opplever og erfarer elever læringsmiljøet i det valgfrie programfaget «toppidrett» på studieprogrammet idrettsfag?»*. Innenfor dette omhandler lærerens klasseledelse, lærerens relasjon til elevene, elevenes relasjoner til hverandre og det sosiale miljøet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole, seksjon for kroppsøving og pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det viktige med læringsmiljøet er at det er hvordan elevene opplever det som avgjør om det er et godt læringsmiljø eller ikke. For å kunne si noe om dette ønsker jeg derfor å intervjuer elever fra ulike videregående skoler som har faget toppidrett. Målet er å kunne intervjuer åtte (8) informanter fra ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som nevnt, innebærer deltagelse at du deltar i et intervju. Intervjuet er med meg, masterstudent Stian Halberg, og varer i omtrent 45 minutter, og vil foregå i løpet av skoletiden din. Det vil bli brukt lydopptaker. Det vil bli brukt lydopptaker og tas eventuelle notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Det er viktig å påpeke at skolen/lærere/medelever ikke vil kunne gjenkjenne de opplysninger som kommer fram i prosjektet

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg som masterstudent, og min veileder Per Midthaugen (førstemanuensis ved seksjon for kroppsoving og pedagogikk på NIH) som vil kunne ha tilgang på dine opplysninger.

I henhold med norsk lovverk vil alle dine personopplysninger behandles konfidensielt. Dette innebærer at informasjon vil til enhver tid være beskyttet med passord både på PC og der jeg lagrer informasjonen. Alt du sier og gjør i intervjuet blir anonymisert, som vil si at dette ikke kan kobles til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.2019. Datamaterialet vil da være anonymisert, og dette innebærer at du får et fiktivt navn. Lydopptak samt navneliste vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges Idrettshøgskole* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Stian Halberg (masterstudent)
stianh@student.nih.no
tlf.: 97 63 80 53

Per Midthaugen (veileder)
per.midthaugen@nih.no
tlf.: 97 68 76 07

Turid Sjøstedt (personvernombud ved Norges Idrettshøgskole)
turid.sjostedt@nih.no
tlf.: +47 23 26 20 32 / +47 95 03 95 16

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Per Midthaugen
(veileder)

Stian Halberg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elevers opplevelse og erfaring av læringsmiljøet i toppidrettsfaget på idrettsfag*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvordan opplever og erfarer elever læringsmiljøet i det valgfrie programfaget 'Toppidrett' på studieprogrammet idrettsfag i videregående opplæring?»

Bakgrunnsinformasjon intervjuperson:

- Kjønn
- Skole
- Spesialiseringsidrett

Del 1: I forkant av intervju

Sjekkliste før intervju:

1. Presentasjon:
 - o Takke intervjupersonen
 - o Litt om meg, om prosjektet
 - o Fremme at eleven er ekspert, finnes ikke gale svar.
2. Litt løs prat med eleven om interessefelt for å prøve og bygge tillit, samt vise interesse.
3. Har du forstått informasjonsskrivet og samtykket du ble tildelt? Dette er 100% frivillig, ønsker du å delta?
Hvis usikkerhet:
 - Det du sier anonymiseres og holdes konfidensielt. Svarene dine vil bli lagret og brukt på en sikker og forsvarlig måte. Anonymisering vil si at dette ikke kan peke mot deg. Det vil si at medelever og lærere ikke vil kunne vite at dette er deg. Jeg har også taushetsplikt som jeg plikter å overholde.
4. Denne samtalen blir tatt opp på lydopptaker. *Plasserer lydopptakeren midt på bordet*. Ingen vil få tilgang på det du sier. Dette blir slettet etter prosjektets slutt.

Hvis ja: *Skrur på lydopptaker*

Del 2: Gjennomføring av intervju

(Prober brukes gjennomgående for å skape flyt i intervjuet, samt en fortrolig og vennlig atmosfære).

Forklaring til intervjuets struktur:

Tema-nummer: Overordnet tema og forskningsspørsmål:

- **Spørsmål**
 - Oppfølgingsspørsmål
 - Evt. Videre oppfølgingsspørsmål

1) Kontekstuell informasjon om eleven og toppidrettsfaget:

- **Kan du fortelle litt om deg selv?**
 - Tanker om skolen?
 - Hvilken idrett?
 - Mål med idretten?
- **Kan du fortelle litt om hvordan Toppidrettsfaget er bygd opp her på skolen?**
 - Hvordan foregår undervisningen?
 - (delt opp i grupper som eks. topp-fotball, topp-utholdenhet og lignende?)
 - Hva er inntrykket ditt av det som skal læres i faget?

2) Klasseledelse:

- **Hva mener du læreren kan gjøre for å skape et godt miljø i Toppidrett?**
 - Hva anser du som viktig?
- **Hvordan legges undervisningen opp?**
 - Hva tenker du om arbeidsmetoder i Toppidrettsfaget?
 - Hvordan er læreren/lærerne til å lede timer?
 - Blir du engasjert i faget?
 - Føler du at det er noe som forstyrrer undervisningen?
 - Hvordan påvirker dette din utvikling?

- **Hvordan kan dere elever påvirke faget eller undervisningen?**
 - Får dere mulighet til å bestemme hva dere skal lære eller trene på?
 - Ja/nei: kan du gi eksempler på dette?
- **Hvordan legger læreren opp til samarbeid i Toppidrettsfaget?**
 - Hva gir samarbeid deg?

3) Lærer-elev relasjon:

- **Hvilket forhold har du til læreren din i Toppidrett?**
 - Hvordan samarbeider du og læreren?
- **Hvilken rolle spiller læreren for din læring?**
 - Noe du mener er spesielt viktig i dette samarbeidet?
- **Hvordan tilrettelegges det for at hver elev får individuell tilbakemelding?**
 - Kan du beskrive tilbakemeldingene du får?
 - Hva tenker du om tilbakemeldingene du får?
- **Er det noen du føler motiverer deg i faget?**
 - Hvem/hvorfor?

4) Samarbeid hjem og skole:

- **Hvordan opplever du forbindelsen mellom idrettslaget/klubb/trener og Toppidrettsfaget?**
 - Hvordan samarbeider de?
 - Hvordan påvirker dette din opplevelse og erfaring av Toppidrettsfaget?
- **Hvordan er det å være elev på Toppidrett, sammenlignet med å drive med idretten utenfor skolen?**
 - Noen forskjeller? Eller gir det deg en god helhet?
- **Kan du beskrive hva du tar med deg fra idrettslaget som du bidrar med i toppidrettsfaget?**
 - Føler du at du kan videreformidle dette til andre?
 - Hva med motsatt? Har du lært noe av andre elever?
 - Har du eksempler?

5) Elev-elev relasjon og kultur for læring blant elever. situert læringsteori - læring gjennom deltagelse i praksisfellesskaper. legitim perifer deltagelse:

- **Hvis du tenker litt tilbake i tid fra du startet som toppidrettselev til nå, føler du toppidrettsfaget har utviklet deg som utøver?**
 - Faglig og/eller sosialt?
 - Hva føler du har vært viktigst for denne utviklingen?
 - Hva tenker du om å ha valgt toppidrett?
- **Kan du beskrive det sosiale miljøet blant dere elevene i toppidrettsfaget?**
 - Opplever du at alle blir inkludert i dette faget?
 - Føler du alle er likestilt i læringsmiljøet deres?
 - Er det noen i faget som har mer innflytelse eller respekt enn andre?
 - Opplever du at alle her kan komme med innspill eller lignende som blir tatt hensyn til?
 - Har du eksempler?
- **Hvordan samarbeider dere med hverandre i faget?**
 - Er dette viktig for deg og din utvikling?
 - Føler du en slags tilhørighet til medelevene dine i toppidrettsfaget?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva gir denne følelsen av tilhørighet for deg?
 - Vil du si at det påvirker din utvikling/læring?
- **Hva er dere opptatt av som toppidrettselever? Er det noe spesielt dere vektlegger?**
 - Hvordan bruker dere konkurranse?
 - Opplever du at miljøet vektlegger å være bedre enn andre i idretten?
- **Hva vil du si er målet til dere som går på toppidrett?**
 - Har dette på noe vis noe med læringsmiljøet å gjøre?
- **Hva føler du at du bidrar med inn i gruppa?**
 - Er du en pådriver av noe slag?
 - Er det noe du tenker du kunne gjort enda mer for å skape et godt læringsmiljø?

6) Skoleledelse og kultur for læring på skolen:

- **Som toppidrettslev, har du et inntrykk av at toppidrettsfagets stand på denne skolen?**
 - Hvordan er det lagt til rette for toppidrettsutøvere?
 - Hva tenker du om oppfølgingen du får?
- **Hvordan legger skolen til rette for elevers læringsmiljø?**
 - Plusser og minuser?
 - Hva vektlegger skolen?

7) Elevers oppfatning av og tanker om læringsmiljø:

- **Kan du beskrive hva du tenker på når du hører begrepet «læringsmiljø»?**
 - Hva mener du er viktig for et godt læringsmiljø i en Toppidrettsklasse?
 - Kan du si litt mer om det?
- **Hvordan mener du læringsmiljøet i toppidrettsfaget er?**
 - Vil du si det er noe spesielt viktig eller annerledes ved læringsmiljøet i Toppidrett sammenlignet med andre fag?
 - Hvorfor syntes du dette er viktig?

8) Oppsummering:

- I løpet av samtalen, var det noe du følte var spesielt viktig å snakke om?
- Har du noe du vil tilføye?