

Knut Halvor Erikstein

---

## «Bør eg velje offentleg eller privat skigymnas?»

Ein kvalitativ undersøking av korleis elevar i 3. klasse, med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting, opplever og erfarer dei private vidaregåande skulane i forhold til dei offentlege

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier  
Norges idrettshøgskole, 2020



## Samandrag

Studiet har tatt føre seg problemstillinga: «*Korleis opplever og erfarer elevar i 3. klasse, med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting, dei private vidaregåande skulane i forhold til dei offentlege?*»

I studiet vert kvalitativ metode nytta for undersøkje problemstillinga. Seks semistrukturera intervju og eitt gruppeintervju har danna grunnlag for datamaterialet. Åtte elevar fordelt på fire ulike skular, høvesvis to offentlege og to private, skapar utvalet i studiet. Eit sosiokulturelt perspektiv, supplera med sjølvbestemmingsteorien har danna grunnlag for det teoretiske rammeverket.

Gjennom analytisk arbeid med intervju, kjem det fram at motivasjonen bak skulevalet i stor grad omhandla ynskje om å kombinere skulegang og idrett. Deretter blir det sett ljøs på viktigheita av eit miljø og tilhørsele i eit fellesskap, der ynskje om å utvikle seg sportsleg står høgt. For enkelte elevar var tryggleik i vener og skulens plassering trekt fram som avgjerande for val av skule.

Læringsmiljøet vert opplevd tilsynelatande som godt på alle skulane. Dialogen mellom elev og trenar blir særleg belyst som verdifull og vellukka. Enkelte funn tyder på at elevane på dei private skulane opplev noko tettare band med lærarane, enn kva elevane på dei offentlege skulane gjer. Relasjonane elevane seg imellom vert opplevd trygt, der eit inkluderande klassemiljø blir trekt fram som ein viktig faktor. Kombinasjonen skulegang og idrett vert opplevd og erfart hensiktsmessig tilrettelagt på alle skulane. Samstundes kan det tyde på at elevane på dei private skulane opplever og erfarer denne kombinasjonen mindre krevjande. Dette handlar om korleis lærarane i større grad tilpassar skulearbeid etter kva som passar best i samsvar med idretten.

Elevane opplever og erfarer målstrukturen til skulen som læringsorientert, der innsats og eige utvikling blir fremja av trenarane. Elevane sjølve viser til noko sosial samanlikning seg imellom. Trenarar og lærar rettleiar og støtter elevane på ein måte som gjev føresetnad for utvikling. Fleire av elevane tileigna trenarane komplekse roller, der samtalepartner, treningsrettleiar og generell støtte blir trekt fram. På dei offentlege skulane peika elevane på viktigheita av å ha eit solid samarbeid mellom skule og klubb/team. På dei private skulane viste elevane til liten eller ingen kontakt mellom skule og klubb/team.

Nøkkelord: Offentleg, privat, læringsmiljø, målstruktur, sosiokulturell, sjølvbestemming

## Forord

Eit annleis skuleår gjeng mot slutten. Forordet blir skriven i leilegheita på Løren, i staden for lesesalen på NIH. Grunnen er enkel. Korona-pandemien snudde brått opp ned på kvardagen og sendte oss heim kvar til sitt. Eg søkte ly heime på garden i Vinje, der to foreldre stod klare med opne armar og nykøynde skiløyper. Via skype vart dei faste vaffeltysdagane oppretthaldt med NIH-gjengen. Ålgård, Alta, Sandane, Oslo, Namsos og Tyristrand sendte alle direkte og danna grunnlag for eit av vekas høgdepunkt. Ein har difor vore privilegera som har kunne fortsette jobben med masteroppgåva, sjølv om store deler av samfunnet så seg nøydt til å trekke i nødbremsen.

Det er fleire som skal ha ein stor takk for at eg no har kome i mål med oppgåva. For det fyrste har rettleiar Jørgen W. Eriksen gjort ein solid jobb med å styre oppgåva på rett kurs. Konkrete tilbakemeldingar, raske svar og gode tankar om moglege løysingar har heile vegen vore ein tryggleik og inspirasjon. Samstundes er det nok den gode relasjonen med prat om alt frå skigåing til fiske som har gjort at eg verkeleg har satt stor pris på dette samarbeidet. Deretter må det rettast ein takk til mor og far som heile vegen har lagt til rette for at eg skal kunne ha det best mogleg dette masteråret.

Eg er svært takknemleg for velvilja lærarane og trenarane viste på dei ulike skulane, der eg alltid vart tatt godt imot. Same gjeld til informantane som deltok i prosjektet. Reflektera og trivelege unge menneskje det var ei glede å prate med. Utan dykk hadde det ikkje vore mogleg å gjennomføre prosjektet. Til slutt skal min gode kamerat Løvland ha takk for mykje god gjærbakst, trening og generelt ein kvardag som har gitt avkopling frå masterlivet.

Med dette er fem år på Norges Idrettshøgskule ferdig. Fem år som har danna grunnlag for vegen vidare som lektor i kroppsøving og idrettsfag. Til alle medstudentar og tilsette på NIH - det har vore ei glede!

Oslo, mai 2020

Knut Halvor Erikstein

# Innholdsliste

<b>Samandrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Innleiing</b> .....	<b>9</b>
1.1 Grunngeving av prosjektet .....	9
1.2 Kontekstuell bakgrunn.....	10
1.3 Problemstillingar .....	11
1.4 Oppgåvas struktur og omgrepsavklaring .....	12
<b>2. Bakgrunn</b> .....	<b>14</b>
2.1 Idrettsfagets historie .....	14
2.1.1 Programfag toppidrett – Formål .....	14
2.1.2 Private aktørar.....	15
2.2 Private og offentlege vidaregåande skular.....	16
2.3 Private vidaregåande skular .....	16
2.3.1 Friskulelova .....	17
2.3.2 Inntak .....	17
2.4 Offentlege vidaregåande skular .....	17
2.4.1 Inntak .....	18
2.5 Utdanningsprogram.....	18
2.6 Tidlegare forskning.....	19
2.6.1 Litteratursøk.....	19
2.6.2 Kombinasjonen idrett og skulegang .....	20
2.6.3 Læringsmiljø.....	21
<b>3. Læringsmiljø</b> .....	<b>23</b>
3.1.1 Det psykososiale læringsmiljøet .....	23
3.1.2 Læringsmiljøets betydning i skulen.....	24
3.1.3 Faktorar for læringsmiljøet .....	24
3.1.4 Klasseleiing .....	25
3.1.5 Relasjon lærar-elev .....	26
3.1.6 Relasjon elev-elev.....	27
3.1.7 Skule-heim samarbeid .....	27
3.2 Skulens målstruktur .....	28
3.2.1 Læringsorientert målstruktur .....	29
3.2.2 Prestasjonsorientert målstruktur .....	29
3.2.3 Målstrukturanes påverknad av læringsmiljøet.....	30

<b>4.</b>	<b>Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1</b>	<b>Sosiokulturelt perspektiv .....</b>	<b>32</b>
4.1.1	Den proksimale utviklingszone.....	33
4.1.2	Rettleiing og støtte.....	35
4.1.3	Læringsfellesskap .....	35
<b>4.2</b>	<b>Teori om sjølvbestemming .....</b>	<b>37</b>
4.2.1	Behov for autonomistøtte .....	38
4.2.2	Behov for kompetanse .....	38
4.2.3	Behov for tilhøyrse .....	39
<b>5.</b>	<b>Metode.....</b>	<b>40</b>
<b>5.1</b>	<b>Vitskapeleg tilnærming .....</b>	<b>40</b>
5.1.1	Forskarens rolle og forforståing.....	41
<b>5.2</b>	<b>Kvalitativ metode .....</b>	<b>42</b>
5.2.1	Metodar i studiet .....	43
<b>5.3</b>	<b>Val av intervjuform .....</b>	<b>44</b>
<b>5.4</b>	<b>Rekruttering og utval .....</b>	<b>45</b>
5.4.1	Utval .....	45
<b>5.5</b>	<b>Datainnsamling .....</b>	<b>47</b>
5.5.1	Intervjuguide.....	47
5.5.2	Rekruttering av informantar .....	48
5.5.3	Pilotintervju .....	49
5.5.4	Transkribering av datamaterialet .....	50
<b>5.6</b>	<b>Analyse av datamaterialet.....</b>	<b>51</b>
<b>5.7</b>	<b>Forskingas kvalitet.....</b>	<b>51</b>
5.7.1	Validitet .....	51
5.7.2	Reliabilitet .....	52
<b>5.8</b>	<b>Etikk.....</b>	<b>53</b>
5.8.1	Etiske dilemma .....	54
<b>6.</b>	<b>Resultat og drøfting .....</b>	<b>56</b>
<b>6.1</b>	<b>Elevane.....</b>	<b>56</b>
<b>6.2</b>	<b>Korleis opplever og erfarer elevar i 3. klasse, med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting, dei private vidaregåande skulane i forhold til dei offentlege? .....</b>	<b>56</b>
<b>6.3</b>	<b>Skuleval.....</b>	<b>57</b>
6.3.1	Skulegang og satsing på idrett .....	57
6.3.2	Miljø .....	59
6.3.3	Geografisk tilhøyrse .....	60
6.3.4	Oppsummering .....	61
<b>6.4</b>	<b>Læringsmiljø .....</b>	<b>61</b>
6.4.1	Kva vert opplevd og erfart som eit godt læringsmiljø? .....	62

6.4.2	Læringsfellesskap .....	63
6.4.3	Relasjonar trenar/lærer-elev.....	64
6.4.4	Relasjonar elev-elev.....	66
6.4.5	Skule-heim samarbeid .....	67
6.4.6	Oppsummering .....	69
<b>6.5</b>	<b>Kombinasjon idrett og skulegang.....</b>	<b>69</b>
6.5.1	Treningssamlingar .....	71
6.5.2	Målstruktur .....	73
6.5.3	Klubb og Team .....	77
6.5.4	Oppsummering .....	78
<b>6.6</b>	<b>Tilrettelegging og utvikling .....</b>	<b>79</b>
6.6.1	Utvikling.....	80
6.6.2	Testar .....	81
6.6.3	Oppsummering .....	84
<b>7.</b>	<b>Oppsummering og framtidig forskning .....</b>	<b>85</b>
7.1	Eigen erfaring.....	86
7.2	Framtidig forskning.....	87
<b>8.</b>	<b>Forkortingar .....</b>	<b>88</b>
<b>9.</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>89</b>
<b>10.</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>100</b>

# 1. Innleiing

Dette er ei masteroppgåve skriven på Norges Idrettshøgskole (NIH). Masteroppgåva har tilhøyr til institutt for lærarutdanning og friluftslivsstudiar. Tema for prosjektet er elevars eige oppleving og erfaring av offentlege og private vidaregåande skular med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. Undersøkinga tek utgangspunkt i ein kvalitativ tilnærming, der semistrukturert intervju og gruppeintervju er nytta for å innhente relevant data som kan sette ljøs på problemstillingane. Eit sosiokulturelt perspektiv, saman med sjølvbestemmingsteorien vil danne grunnlag for det teoretiske rammeverket. Omgrepet læringsmiljø vil verte belyst og avgrensa ved å ta utgangspunkt i fire sentrale faktorar for eit godt læringsmiljø. Vidare i kapitelet ynskjer eg å gje ein grunngeving av prosjektet, sette prosjektet inn i ein kontekstuell bakgrunn, samt belyse problemstillingane. Avslutningsvis vil omgrep og oppgåvas struktur gjerast greie for.

## 1.1 Grunngeving av prosjektet

Bør ein velje offentlege eller private skular med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting? Korleis vert kombinasjonen idrettssatsing og skulegang opplevd og erfart sett frå elevanes eige perspektiv? På kva måte opplever og erfarer elevane at det leggjast til rette slik at denne kombinasjonen let seg gjennomføre på ein hensiktsmessig måte? Korleis opplever elevane læringsmiljøet på dei ulike skulane? Dette er spørsmål eg sjølv har undra meg over og som var med på å danne eit utgangspunkt for kva eg ynskte å forske på dette året.

Grunnlag for val av tema handlar om ein fortid som ung langrennsløpar, der eg stod føre valet mellom å søkje privat eller offentleg skule. Den gongen var inntrykket mitt at private skular hadde meir fokus på prestasjon og at opplegget var meir tilpassa korleis ein kunne utvikle sine ferdigheiter som idrettsutøvar. Trua var difor at læringsmiljøet og målstrukturen til skulen bar preg av å vera prestasjonsorienterte. Inntrykket mitt frå dei offentlege skulane, omhandla meir sidestilling mellom skulefag og idrettssatsing, der målstrukturen i større grad var læringsorientert.



## **1.2 Kontekstuell bakgrunn**

Skilnadar på private og offentlege skular er stadig oppe til diskusjon. Blant anna gjennomførte Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet ein forskingsrapport som tok føre seg evaluering av karakterpraksis i private og offentlege vidaregåande skular (Hovdhaugen, Seland, Lødding, Prøitz & Vibe, 2014). Rapporten viser til korleis elevar på private allmenne skular har ein større skilnad enn offentlege skular når det gjeld standpunkt – og eksamenskarakter. Elevane får fleire forsøk for å forbetre karakterane og ein kan sjå ein tendens til at elevar ved private skular har i snitt betre karakterar enn elevar ved offentlege skular. Bakgrunnen for rapporten var ein avisdebatt i 2013 der det vart påvist store avvik mellom karaktersetting på private og offentlege skular (Hovdhaugen et al., 2014).

Diskusjonen om ungdom bør søkje private eller offentlege skular finn ein og som tema i ulike medieoppslag. Til dømes fremjar Burås (2018) offentlege skular viss unge idrettsutøvarar ynskjer ein god kombinasjon av satsing på langrenn og skulegang. Bekkestad (2017) stiller seg spørjande til om det er hensiktsmessig å flytte langt vekk for å gå på eit privat toppidrettsgymnas. Her visast synspunkt som er interessante å tenkje vidare over i prosjektet. Eg må samstundes sjå til utsegna med eit kritisk blikk, då Burås (2018) er trenar ved ein offentlig skule. Han ynskjer ikkje sette skular opp mot kvarandre og viser heller ikkje til forskning til kvifor det er meir hensiktsmessig å kombinere langrenn og skulegang ved offentlege skular.

Ei av Noregs fremste kvinnelege utøvarar innafor langrenn (nyleg lagt opp), Astrid Uhrenholdt Jacobsen har gjort seg ei rekke erfaringar kringom det å vera student og toppløpar på same tid (Aaserud, 2019). Jacobsen måtte blant anna seie frå seg utøvarstipendet i perioden ho stod utanfor landslaget. Utsegna vil vera noko utanfor det studiet ynskjer å undersøkje, då det her er snakk om høgare utdanning i kombinasjon med elitesatsing. Samstundes kan signala Skiforbundet sender ut vera interessante å ta med seg. Jacobsen sjølv meiner Skiforbundet sender uheldige signal til unge utøvarar som ynskjer å kombinere skulegang og satsing på ein spesialidrett. Det held ikkje å seie at ein er for utdanning, om ein ikkje gjer konkrete tiltak for å legge til rette for denne moglegheita (Aaserud, 2019).

Eit anna døme er korleis utsegn frå sentrale personar blir ei viktig stemme, utan å kunne vise til forskning eller fyrstehandsperspektiv frå elevane sjølv. Telemark fylkeskommune

(no Vestfold og Telemark) viser til ein strategiplan for 2016-2020 som er utarbeida for å skape ei god føresetnad for framtidige toppidrettsutøvarar (Brokke, 2019). I denne planen blir det trekt fram korleis ein må jobbe med tilrettelegging på dei vidaregåande skulane. Telemarks fylkeskommune seier dette:

Sikre tilrettelegging i de vidaregåande skolene slik at unge som vil satse på en toppidrettskarriere kan kombinere det med skulegang (Brokke, 2019).

Brokke (2019), styremedlem i Telemarks Idrettskrets forklarar korleis ho meiner dei private skulane i fylket er tilrettelagt på ein optimal måte med tanke idrett og skulegang. Ho seier og at det er eit avgrensa tilbod for denne tilrettelegginga på dei offentlege skulane. Kva Brokke (2019) legg i omgrepet «optimalt» eller på kva måte dei offentlege skulane har eit avgrensa tilbod for idrett og skulegang, utdjupast ikkje.

I Olympiatoppens dokument om «24-timars» utøveren, vert det vist til viktigheita av å ivareta heile menneskje gjennom å leggje til rette for utvikling på fleire arenaer enn idretten. Til dømes studiar. Olympiatoppen påpeikar sjølv si rolle som pådrivar for denne tilrettelegginga, då det etter kvart har blitt ein erfart sanning at det kan vera hensiktsmessig å ha fleire bein å stå på (Rimeslåtten & Rimejorde, 2011).

### **1.3 Problemstillingar**

I ljøs av denne type innlegg og medieoppslag ser eg relevansen av å undersøkje korleis det vert opplevd og erfart å vera elev på dei to skuletypene. Dette kunne gitt framtidige søkjarar, noverande elevar og trenarar/lærarar innblikk i fyrstepersonsperspektivet kringom det å vera elev/utøvar på offentlege og private vidaregåande skular med faget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. Følgjande hovudproblemstilling vil på bakgrunn av dette vera:

*«Korleis opplever og erfarer elevar i 3. klasse, med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting, dei private vidaregåande skulane i forhold til dei offentlege?»*

Hovudproblemstillinga vert belyst av følgjande underproblemstillingar:

1. Korleis vert læringsmiljøet opplevd og erfart?
2. Korleis vert kombinasjonen skulegang og idrettssatsing opplevd og erfart?

## **1.4 Oppgåvas struktur og omgrepsavklaring**

Ovanfor har val av tema, kontekstuell bakgrunn og problemstillingar blitt gjort greie for. Vidare i kapittel 2. vil det greiast ut om bakgrunn kringom sentrale tema for å gje lesaren innsyn kunnskapen som dannar grunnlag for oppgåva. Deretter vil kapittel 3. ta føre seg læringsmiljø og kapittel 4. det teoretisk rammeverk som er nytta i oppgåva. Kapitel 5. vil omhandle metodane som er nytta for innhenting av relevant data, før kapittel 6. viast til resultat og drøfting. Avslutningsvis vil kapittel 7. samle opp oppgåvas funn, prøve å gje eit svar på problemstillingane, samt gje forslag til vidare forskning.

Sentrale omgrep i denne masteroppgåva vil vera oppleving og erfaring. Oppleving vil i dette studiet omhandle elevanes subjektive erfaring. Dette kan vera i samheng med ytre sansepåverknad, emosjonell tilstand, tankeprosessar, samt motivasjon (Teigen, 2016). Når det er snakk om elevanes oppleving er det tenkt satt ljøs på deira egne tankar og kjensle på korleis det vert opplevd å vera elev på private og offentlege skular. Begge omgrepa er tatt med, då dei vil kunne vera med å utfylle kvarandre. Oppleving vil kunne gjelde seg konkrete situasjonar, medan erfaringsomgrepet tek føre seg ein forandring som skjer hjå individa gjennom handling og refleksjon (Dewey, 1996). Ved å inkludere erfaringsomgrepet, vil ein søkje etter å sette ljøs på elevanes egne refleksjonar over skulane.

Tittelen på oppgåva nyttar omgrepet «skigymnas», dette er gjort for å skape eit tydeleg bilete av kva for skular som er inkludera i studiet. Samstundes skal ein vera viss på at det fyrst og fremst er dei private skulane som offisielt omtalast i denne kategorien sett ut frå skiforbundet liste over skigymnas (Skiforbundet, u.å.). Dei offentlege skulane vil meir presist vera skular med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting som legg til rette for kombinasjonen idrett og skulegang, utan å direkte verte kalla eit skigymnas.

Informantane vert omtala som både elevar og utøvarar. Samanhengen vil avgjere kva for omgrep som nyttast. Er det til dømes snakk om trening, er det naturleg å nytte utøvar. Elev blir i stor grad nytta når det er snakk om skulefag eller elev-lærer relasjon. Omgrepet «å satse» blir fleire gonger vist til i teksten. Med dette vert det meint utøvarar som ynskjer å utforske potensialet sitt innafor idretten, altså satse på idretten. Oppgåva ynskjer å kunne peike på likskapar og skilnadar på elevanes oppleving og erfaring av

private og offentlege vidaregåande skular. Samstundes vil det vera naudsynt å sjå på kvar skule som ein eigen institusjon. Dette er gjort med omsyn til å lyfta fram den enkelte skule og ikkje ta det for gitt at dei private skulane, vel som dei offentlege er organisert likt. Vidare vil sentrale omgrep operasjoniserast og gjerast greie for i dei ulike kapitlane.

## 2. Bakgrunn

### 2.1 *Idrettsfagets historie*

Ideen om idrettslinjer vart fremja på 1960 – og 1970 talet. Ein av hovudtankane, ved å opprette idrettslinjer, var å motivere fleire elevar til å gjennomføre vidaregåande utdanning (Kårhus, 2016). Idrettslinja såg dagens ljus i 1974, då Høyre og Arbeiderpartiet vart einige om eit skulepolitisk kompromiss. Linja vart lagt opp som eit 2-årig grunnkurs, der 50 % bestod av idrettsfag og 50 % bestod av allmenne fag. Målet med Idrettslinja var ikkje åleine å utvikle toppidrettsutøvarar. Hensikta var i større grad å inspirere og motivere elevar med interesse for idrett til å ta allmennutdanning, spreie kunnskap om kroppsøving og stimulere til fysisk aktivitet i samfunnet generelt (Killi, 1988).

Eit anna argument som vart nytta omhandla korleis idrettslinja skulle vera med å supplera kroppsøvingfaget. Med aukande fritid meinte skulekomiteen at det obligatoriske kroppsøvingfaget ikkje var nok med tanke på fysisk aktivitet (Kårhus, 2016). Det at primærmålet i seg sjølv ikkje handla om å utvikle toppidrettsutøvarar, var til ein viss grad unikt for den norske idrettslinja. Andre land med idrettslinjer hadde til dømes større fokus på å lage eit hensiktsmessig opplegg for ungdom som ynskte å utvikle seg som toppidrettsutøvarar og samstundes ta vidaregåande utdanning (Melsä-Tokila, 2002). Samstundes som målet i seg sjølve ikkje var å utvikle toppidrettsutøvarar, var norsk idrett inne i ein tyngre periode på 1970-talet. Dette førte til at blant anna fleire vidaregåande skular ynskte å opprette lokale løysingar som gjorde satsing på idrett og skulegang mogleg. Deriblant var skiforbundet tidleg ute med å ynskje ein slik kombinasjon (Killi, 1988). Ut over 70-talet var det difor lokale løysingar i samordning med særforbund og enkeltskular som la til rette for denne kombinasjonen. Det må peikast på at toppidretten ikkje hadde fått ein plass i opplæringslova endå. Då det på denne tida var idretten generelt som vart fremja gjennom Lov om Vidaregåande Opplæring av 1976 (Killi, 1988).

#### 2.1.1 **Programfag toppidrett – Formål**

Toppidrettsfaget, slik vi kjenner det i dag, fekk ein fyrst inn på idrettslinja og i den nasjonale læreplanen i 2006 (Kårhus, 2016). Formålet til toppidrettsfaget handlar om å gje unge utøvarar som ynskjer å satse på ein konkurranseidrett saman med å ta

vidaregåande utdanning moglegheit til denne kombinasjonen. Programfag toppidrett skal vera ein av fleire faktorar som legg til rette for at Noreg får idrettsutøvarar som kan oppnå gode resultat både regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det å leggje til rette slik at elevane skal kunne utvikle evna til å ta ansvar for andre, samt kunne verdsette andre sin innsats, er ein sentral del av formålet til faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ein skal jobbe målretta for å utvikle seg som idrettsutøvar, samtidig som ein er bevisst på det idrettslege verdigrunnlaget og haldningar til kva som krevjast for å bli ein toppidrettsutøvar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

### **2.1.2 Private aktørar**

Det skulle ikkje gå så lang tid etter etableringa av «idrettslinja» før private aktørar kom på banen for å tilby moglegheit for kombinasjonen idrett og skulegong. Hausten 1981 vart skulen Norsk Alpingymnas etablert som stifting. Skulen vart godkjend under privatskulelova og vart den fyrste private aktøren som kunne tilby ein vidaregåande utdanning saman med fullverdig toppidrettssatsing (Kårhus, 2016). Dette var starten på det vi i dag kjenner som Norges Toppidrettsgymnas (NTG). Utgangspunktet for å opprette eit slik tilbod til ungdom mellom 16-18 år, omhandla blant anna krefter som meinte at den norske kvardagsskulen på denne tida, ikkje var lagt til rette for ungdom som både ville gjere det godt på eksamen, samt bli toppidrettsutøvarar (NTG, u.å.(a)).

I det norske skulesystemet var dette ein omvelting og liberal nytting av privatskulelova (Kårhus, 2016). Dette skulle bli starten på ei ny utvikling der toppidrett kombinert med allmenne fag vart legitimert. Dette innebar blant anna korleis skulane vart sett på som eit fullverdig pedagogisk alternativ som fekk statleg støtte (Kårhus, 2016).

Det var ikkje berre privatskulane sjølv som argumenterte for eit manglande tilbod for ungdom som ynskte å bli toppidrettsutøvarar. Politisk på 1990-talet var fleire parti, blant anna Senterpartiet, Kristeleg Folkeparti og Arbeiderpartiet, samde i at dei private toppidrettsgymnasa bidrog til å fylle ei viktig rolle for ungdom som ynskte å prestere godt innanfor sin idrett (St.meld. nr 45 (1997-1998)). Av dette kan ein tolke korleis prestasjonsutvikling vart ståande som eit sterkt argument for vidareføring av dei private toppidrettsgymnasa (Kårhus, 2016).

Mønsterplanen i 1987 skulle og spele ei rolle for dei private aktørane utvikling. M87 vart utarbeida som vegleiande rammeplanar. Planen gav i stor grad både lærarane og skulen fullmakt til organisering og gjennomføring (Baune, 2007). Dette innebar blant anna at skulane kunne spesialisere seg i større grad enn før. Private skular kunne til dømes ta omsyn til skulens plassering, spesialkompetanse hjå lærarane og tilpassa læreplanar slik at ein kunne leggje til rette for prestasjonsutvikling i dei ulike spesialidrettane. Ser vi kor skulane er plassera i dag, kan ein sjå korleis det er tatt omsyn til kva for klima idretten krev. Blant anna finn vi fleire private skular som ligg på plassar som eignar seg godt for langrenn og skiskyting, då plassane er snøsikre og har skiløyper i nærområdet.

## **2.2 Private og offentlege vidaregåande skular**

Då denne masteroppgåva tek føre seg både private og offentlege vidaregåande skular vil det vera hensiktsmessig å gje ei kort oversikt over organisatoriske likskapar og skilnadar til dei ulike skulane. Vidare vil privatskule og offentleg skule verte operasjonalisert, slik at det er ein felles forståing om kva omgrepa representerer i denne masteroppgåva.

## **2.3 Private vidaregåande skular**

I dette studiet er det inkludera to typar privatskule. Begge skulane er tufta på private aksjeselskap. Den eine skulen er godkjend under Friskulelova §2-1 d. Paragrafen tek føre seg særskild tilrettelagt opplæring i kombinasjon med toppidrett (Friskulelova, 2003, §2-1). Den andre skulen er ein avdeling som ligg under ein offentleg skule, der skigymnaset er organisera som privat aksjeselskap.

Skilnaden mellom friskular og privatskular omhandlar at privatskular ikkje oppfyller kjennemerka i friskulelova. Dette medfører at dei private skulane ikkje har rett på statstilskot. Desse skulane blir på bakgrunn av dette, gjerne kostbare å vera elev på (Utdanning, u.å). Friskulane med toppidrett blir gjerne kalla for toppidrettsgymnas (Vilbli, u.å). Friskule vil då vera ein privatskule med rett til statstøtte. På dei to private skulane kosta det høvesvis mellom 40.000-55.000 kr årleg å vera elev. Kostnadane var rettleiande, då kva som var inkludera i prisen kunne variera i noko grad. Vidare i oppgåva vel eg å operasjonalisere omgrepet privatskule ved å inkludere begge skulane

der elevane må betale for skuleåret. Det vil seie at seinare i oppgåva visast det til begge skulane når det er snakk om privatskular.

### **2.3.1 Friskulelova**

Lov om frittstående skular (Friskulelova) gjev moglegheit for drift og oppstart av private skular. Dette gjev foreldre og elevar moglegheit til å velje noko anna enn dei offentlege skulane (Friskulelova, 2003, §1-1). Departementet vil kunne avgjere og godkjenne statstilskotet til friskulane. Ved negative konsekvensar for offentlege skular, kan departementet halde tilbake godkjenning og statstilskotet til friskulane. Friskulane skal drive verksemda etter visse kjennemerke. Blant anna kan dei få godkjenning ved å inngå under punktet «særskilt tilrettelagt vidaregåande opplæring i kombinasjon med toppidrett» (Friskulelova, 2003, § 2-1).

### **2.3.2 Inntak**

Skulane skal stå opne for elevar som oppfyller søkjekrava til dei offentlege skulane. Elevar frå heile landet skal ha moglegheit til å søkje på friskulane. Karaktersnittet frå ungdomskulen, samt ferdigheitar i idretten kan liggje til grunn for inntaket (Friskulelova, 2003, § 3-1). Elevane som gjekk på dei to privatskulane i dette studiet, deltok alle på ein opptakssamling. Opptakssamlinga inkludera blant anna treningar og samtalar med trenarane. Tidlegare resultat, karakterar, potensial for utvikling, samt personlege eigenskapar var faktorar som spela ein rolle for inntaket.

## **2.4 Offentlege vidaregåande skular**

Offentlege skular vil seie skular som vert styrt og administrert av staten. Det er overvekt av elevar som gjeng på offentlege vidaregåande skular. I Opplæringslova (§3-1, 1998) står det at:

Alle ungdommer med fullført grunnskole eller annen tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heltids videregående opplæring (Opplæringslova, §3-1, 1998).

Til forskjell frå dei private skulane er opplæringa på offentlege vidaregåande skular gratis. Det er fylkeskommunens ansvar å gje elevane naudsynte læremiddel og digitalt



utstyr. Elevane kan på bakgrunn av dette ikkje verte pålagt å dekke noko av dette utover det som følger er forskrifter (Opplæringslova, §3-1, 1998). På dei to offentlege skulane inkludera i dette studiet, var det knytt kostnadar til treningssamlingar, konkurransar og reiser. Desse kostnadane var då i tilknytning til teamet eller klubben.

#### **2.4.1 Inntak**

Inntaksreglar kan i nokon grad variere og det er fylka sjølv som har egne reglar for kva for skule ein kan søkje på. Det er vanleg at inntaksreglane i fylket følgjer eit av desse tre prinsippa:

1. Du kan søkje på alle skular i fylke
2. Du kan søkje på skular som ligg i din del av fylket
3. Du må søkje på den skulen som ligg nærast der du bur (som tilbyr det utdanningsprogrammet du ynskjer.

(Vilbli, u.å.)

På dei ulike skulane vil det ofte vera gitte poenggrenser ein må tilfredsstillere for å kunne komme inn som elev. Det er då altså karakterar frå ungdomsskulen som vil avgjere om ein kjem inn på skulen ein ynskjer. Dette var og tilfelle på dei to offentlege skulane som er inkludera i studiet.

#### **2.5 Utdanningsprogram**

Det vil vera hensiktsmessig å kort greie ut kva for utdanningsprogram dei ulike skulane kunne tilby. Eit utgangspunkt for studiet var å forske på skular som kunne tilby programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. På den eine av dei offentlege skulane hadde elevane idrettsfag. Det inkluderer aktivitetslære, treningslære, treningsleiing og idrett og samfunn (Utdanningsdirektoratet, u.å. (a)). Den andre offentlege skulen kunne tilby studiespesialiserande. Dette gjorde det mogleg for elevane å kombinere programfag toppidrett med realfag. På den eine privatskulen kunne ein få studiespesialiserande med fordjuping i ulike programområde, slik som til dømes økonomi eller realfag. Også den andre private skulen legg til rette for studiespesialisering der ein vel fordjuping i ulike programområde.

Skular som er godkjend etter «særskilt tilrettelagt vidaregåande opplæring i kombinasjon med toppidrett» må kunne tilby 140 årstimar toppidrett på trinn 1. Dette kan vera i form av programfaget toppidrett eller toppidrett etter eigen læreplan. Om skulen vel å tilby eit toppidrettsfag basera på eigen læreplan, skal denne vera godkjent frå departementet. På Vg2 og Vg3 må skulane tilby toppidrett som eit programfag (Friskulelova, 2003, § 2-1). Privatskulane var organisera på den måten at timeplanen vart tilpassa etter langrennsseasonen. Dette medføra at elevane ikkje kom i konflikt med fråværsregelen. Dette gav eit større spelarom til å tilpasse timeplanen etter idretten. Læreplanen i toppidrett på dei offentlege skulane viser til krav på 140 årstimar i toppidrett 1, 140 årstimar i toppidrett 2 og 140 årstimar i toppidrett 3 (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Sett i ljøs av dette, tilbydde skulane ulikt utdanningsprogram, til tross for at alle har som formål å leggje til rette for kombinasjonen skulegang og idrett. Dette legg grunnlag for å forske på kvar enkelt skule som eigen institusjon. Hovudmålet vil vera å setje ljøs på elevanes oppleving og erfaring frå den enkelte skule.

## **2.6 Tidlegare forskning**

Studiets forskingsområde der ein tek føre seg elevanes fyrstehandsperspektiv på korleis det vert opplevd og erfart å vera elev på offentlege og private vidaregåande skular, er det mindre forska på. Vidare vil det verte gjort greie for tidlegare forskning som kan vera relevant for denne masteroppgåva. Forskinga er tenkt kunne gje innblikk i tematikken, skape ein bakgrunnsforståing, samt kunne bidra i resultat og drøftingskapittelet.

### **2.6.1 Litteratursøk**

Korleis litteratursøket har tatt til, vil kort settast ljøs på. Databasar som har verte nytta er Google Scholar, Oria, Eric og SPORTDiscus. Både viss tilfeldig søk og systematisk søkjemetode er tatt i bruk (Rienecker & Jørgensen, 2013). Norske og engelske ord er nytta. I databasen Oria var søkjeorda toppidrett, utdanning, langrenn, læringsmiljø, vidaregåande, læring\*, idrett\*, miljø, idrettsmodell, privat og offentlig nytta. I SPORTDiscus vart educat\*, school, student, ski, learning environment utforska. Stjerneending tyder at alle endingar er tatt med. Desse orda vart sett saman i ulike kombinasjonar og med filter i søkjemonitoren for å avgrense søket. Søkjeprosessen vil

vera ein kontinuerleg prosess gjennom prosjektet. Vidare ynskjer eg kort å gjere greie for kunnskapsstatusen på tema som kan vera relevant for studiet.

### **2.6.2 Kombinasjonen idrett og skulegang**

Kombinasjonen toppidrettssatsing og skulegang på vidaregåande skule er ikkje eit nytt tema. Allereie på 1980-talet viser Kårhus (1986) til korleis topptrenaranes synspunkt angående toppidrett og skulegang. Resultata syner at kombinasjonen er krevjande, men let seg gjennomføre med høg grad av struktur. Killi (1988) satt ljøs på korleis elevar på høgt nivå opplevde kombinasjonen vidaregåande skule og satsing på ein spesialidrett. Same funn kan sjåast i denne studien, då det blir lyft fram kor krevjande kombinasjonen er og korleis satsinga er med å ta tid frå skulearbeidet.

Cosh & Tully (2014) gjennomførte eit studie som tok føre seg korleis kombinasjonen idrett på elitenivå og høgare utdanning vart integrera. I studiet vart det belyst at studentane i stor grad prioriterte idretten. Så lenge dei kom seg greitt igjennom faga med ståkaraktarar var dei meir eller mindre nøgde. Det kunne sjå ut som det var meir tydingsfullt å prestere godt i idretten og at dette i stor grad «veide» opp for svakare karakterar.

Romar (2012) undersøkte korleis finske elevar på skigymnas, alpingymnas og snowboardgymnas opplevde det å satse på ein spesialidrett, samt kombinere dette med skulegang på vidaregåande skule. Forskingsartikkelen nytta kvantitativ metode ved bruk av spørjeundersøking. Undersøkinga viser til at dei alle fleste elevane var nøgde med korleis skulen la til rette for kombinasjonen idrett og skulegang. Samstundes var det over halvparten av elevane som ikkje var nøgd med sin idrettslege utvikling og resultatane i konkurransane. Oliveresen (2013) tok føre seg korleis unge langrennsløparar opplev kombinasjonen langrennssatsing og utdanning. I dette forskingsprosjektet er det nytta kvalitativ metode i form av intervju. Sju personar mellom 18-25 år er inkludera. Altså er det også inkludera dei som tek høgare utdanning i tillegg. For min del var det mest interessant å sjå til dei som tok vidaregåande skule saman med aktiv langrennssatsing. Sosialt miljø blir lyft fram som ein avgjerande faktor på kvifor dei ynskjer å halde på. Utøvarane er klare på at det er fleire ting dei må velje bort, slik som til dømes ferier og sosialt samvær med vener utanfor skilmiljøet. For enkelte blir kombinasjonen for krevjande, der det vert opplevd vanskeleg å levere på det nivået dei sjølv ynskjer. Både når det gjeld på det akademiske og sportslege plan. Det

blir trekt fram kor viktig tilrettelegginga frå skulen si side er for at kombinasjonen let seg gjere (Oliversen, 2013).

Sisjord & Sørensen (2011) utarbeida ein delrapport som kan vera interessant å ta med seg. Studiet var tufta på kvalitative intervju med elevar på skigymnas. Føremålet var å sette ljøs på psykososiale, samt kulturelle aspekt ved å vera elev på denne type skule. Blant elevane der skisatsinga ikkje slo til, blir det belyst ein realitetsorientering med auka fokus på skule og vidare studiar. Samstundes blir det sett ljøs på korleis elevane var nøgde med å få testa ut sitt potensiale som langrennsløparar.

### **2.6.3 Læringsmiljø**

Det har blitt forska relativt mykje på læringsmiljø, både i Noreg og utanfor landets grenser. Blant anna har *Forskergruppa*, leia av professor Thomas Nordahl samla forskingsbasera artiklar om sentrale tema kringom læringsmiljø (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg, & Tveit, 2009). På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet har Forskargruppa utarbeida eit sjølvstendig materiale der det blir gitt konkrete råd i arbeide med læringsmiljøet på skulane, samt ressursar knytt til undertema rundt læringsmiljø (Nordahl et al., 2009). Berg, Nordahl & Aasen (2014) utarbeida ein kartleggingsundersøking av prosjektet «Betre læringsmiljø». Denne undersøkinga viser til korleis eit gjennomgåande arbeid med kvalitetsheving av læringsmiljøet ser ut til å gje dei beste resultata. Dette gjeld både læringsmiljøet på dei yngste trinna (1-5. trinn), samt kan ein sjå ein liknande tendens på dei eldste trinna (5-10. trinn).

I denne oppgåva vil det vera interessant å avgrense læringsmiljøet til vidaregåande skular med programfaget toppidrett eller idrettsfag. Blant anna tok Halberg (2019) føre seg korleis elevane opplev og erfarer læringsmiljøet i programfaget toppidrett. Han fann ut at elevane i stor grad opplever og erfarer læringsmiljøet som positivt der toppidrettslærarane spelar ei avgjerande rolle. God klasseleiing og tette relasjonar til elevane frå lærarens side kan bidra til ein positiv atmosfære, som igjen påverkar det sosiale samspelet mellom elevane. Elevane som gjeng på idrettsfag har eit felles engasjement for faget. Dette er igjen med på å leggje til rette for læring (Halberg, 2019).

Vatten (2017) forska på kva relasjonane mellom langrennstrenarane og langrennsutøvarane hadde av betydning i programfaget Toppidrett 3. Relasjonen og dialogen hadde stor betydning både for trenarane og utøvarane. Gjennom god dialog

kunne utøvarane få tilpassa opplegg ut frå eige totalbelastning. Samstundes blir det lyft fram viktigheita av å vise utøvarane tillit, slik at dei blir i stand til å legge opp eige trening. Utøvarane kunne til tider oppleve at tilbakemeldingane variera, der manglande forståing for å tilpasse treningsøktene etter utøvarens eige behov vart belyst.

For å oppsummera den tidlege forskinga, opplev og erfarer elevane kombinasjonen idrettssatsing og skulegang som mogleg, men krevjande. God tilrettelegging frå skulen side var avgjerande for korleis kombinasjonen let seg gjennomføre. Det kan tyde på at elevane enkelte gonger prioritetar idretten føre skulefaga. Dette speglar seg igjen på korleis elevane trekk fram verdien av gode prestasjonar i idretten. Læringsmiljøet i programfaget toppidrett vert opplevd og erfart i stor grad positivt. God relasjon mellom elevane sjølve, samt med lærarar og trenarar ser ut til å leggje grunnlaget for eit læringsmiljø som vert opplevd godt. Samstundes blir det felles engasjementet for faget trekt fram som ein faktor for eit fruktbart læringsmiljø. Mitt forskingsprosjekt er tenkt å kunne sette ljøs på det eg opplev som eit kunnskapshol. Kunnskapsholet handlar om elevanes fyrstehandsperspektiv på opplevinga og erfaringa av private og offentlege skular med faget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. På denne måten vil ein blant anna kunne gje Brokke (2019), Bekkestad (2017) og Burås (2018) innsyn i eit avgrensa utval av elevar sitt fyrstehandsperspektiv på korleis dei sjølve opplever og erfarer skulekvardagen på dei ulike skulane.

### 3. Læringsmiljø

Korleis elevane opplever og erfarer læringsmiljøet på dei ulike skulane, er ein av underproblemstillingane oppgåva byggjer på. Difor vil omgrepet læringsmiljø operasjonaliserast, samt bli gjort greie for vidare i kapittelet. Kapittelet er tenkt nytta til å supplere teorikapittelet i resultat og drøftingskapittelet.

Læringsmiljø som omgrep er komplekst. Dette gjev blant anna definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2016) ei peikepinn på:

Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Nordahl et al., (2009) forklarar læringsmiljø på denne måten:

Med læringsmiljøet forstås de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen (Nordahl et al., 2009, s. 4).

Definisjonane er tenkt nytta til å operasjonalisere omgrepet læringsmiljø, samt danne eit rammeverk for forskingsprosjektet. I Opplæringslova (§9a, 1998) vert det vist til både eit fysisk læringsmiljø, samt eit psykososialt læringsmiljø. Det fysiske læringsmiljøet handlar i stor grad om korleis områda inne og ute er utforma. Det skal ligge til rette for fysisk aktivitet, samt eit skulebygg som dekker alle generelle behov. Til dømes hensiktsmessig temperatur og toalett (Opplæringslova, §9a, 1998).

#### 3.1.1 Det psykososiale læringsmiljøet

Dette studiet vil i større grad forske på korleis elevane opplev det psykososiale læringsmiljøet. Opplæringslova (1998) viser til korleis det psykososiale læringsmiljøet blant anna tek føre seg korleis elevar/utøvarar og lærarar/trenarar oppfører seg mot kvarandre og korleis alle elevar har rett til eit trygt læringsmiljø. Psykososialt læringsmiljø omhandlar kva erfaringar, opplevingar og utvikling elevane får på dei sosiale og personlege områda gjennom ulike føresetnad i skulens læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet (u.å.(b)) viser til korleis blant anna god klasseleiing, god elev-lærar relasjon og skulens bidrag til å utvikle elevanes sosiale kompetanse legg grunnlag for eit godt psykososialt læringsmiljø. Lærarane skal anerkjenne, støtte og rettleie

elevane (Opplæringslova, 1998). Med andre ord er det psykososiale læringsmiljøet slik at det både formar – og vert forma av menneskje. Lærarane og trenarane vert tillagt eit stort ansvar, men også elevane vil inngå i å verte forma av- og sjølv vera med å forme dette miljøet, som ikkje er statisk, men i forandring og opplevd.

Djupedal-utvalet peikar på korleis eit trygt psykososialt læringsmiljø er heilt avgjerande for at alle elevar skal føle seg inkludert (NOU 2019:3). Rapporten har særleg fokus på utfordringa kringom mobbing. Utvalet viser til tiltak for korleis elevar skal kunne ha eit trygt psykososialt skulemiljø og trekk fram utvalets prioriteringar av dei viktigaste tiltaka (NOU 2019:3). Tiltaka omhandlar korleis ein bør leggje til rette for ein statleg satsing på ein inkluderande skule. Dette inneber blant anna kompetanseutvikling, der skulane må bli tryggare på å handtere regelverket og førebyggjande arbeid. Deretter blir endringar i opplæringslova kapittel 9a nemnd, med ynskje om å tydeleggjere skuleeigarens og skulens pliktar. Styrka handheving av opplæringslova, målretta innsats mot mobbing, styrking av skuleeigarskapet, fleire yrkesgrupper i samarbeid for å bidra til eit betre skulemiljø, samt ny forskning på området er alle tiltak utvalet spesielt farmhever (NOU 2019:3)

### **3.1.2 Læringsmiljøets betydning i skulen**

Eit godt og inkluderande læringsmiljø i skulen er avgjerande for elevanes læring og utvikling. Det bidreg til ein skulekvardag som fremjar helse og trivsel for den enkelte elev (Berg et al., 2014). Hattie (2009) viser til ein stor studie der det blir trekt fram faktorar som kan sjå ut å ha størst betydning på læringsutbytte til elevane. Også her ser ein tydeleg kva for element ein kan knyte opp mot det psykososiale læringsmiljøet. Blant anna relasjon lærar-elev og korleis lærarane støtter elevane. Av faktorane som ikkje er knytt direkte opp mot læraren, blir det sett ljøs på elev-elev relasjon og læringskulturen. I tillegg blir støtte frå foreldre og forventningar til eigne borns skulegang trekt fram. Av dette kan ein altså sjå viktigheita av relasjonar og det sosiale på skulen, for å skape eit godt læringsmiljø og oppnå best mogleg læringsutbytte.

### **3.1.3 Faktorar for læringsmiljøet**

Læringsmiljørapporten til Berg et al., (2014) vart utarbeida på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Rapporten trekk fram sentrale faktorar som har innverknad på

læringsmiljøet. Mange av faktorane som identifiserast i dagens forskning, knytt seg til resultat og kvalitet i skulen. Det vil i hovudsak bli tatt utgangspunkt i dei norske forskingsprosjekta «Materiell for heilskapleg arbeid med læringsmiljøet» (Nordahl et al., 2009) og rapporten «Betre læringsmiljø» av Helgøy & Homme (2014). Det er blant anna desse forskingsprosjekta Utdanningsdirektoratet (2016) byggjer på, då dei framstiller kjennemerke ved eit godt læringsmiljø. Samstundes er det naudsynt å vera klar over at det er fleire faktorar som kan ha innverknad på læringsmiljøet som ein ikkje sett ljøs på i dette studiet. For å avgrense oppgåva ynskjer eg å ta utgangspunkt i og greie ut fire faktorar Nordahl et al., (2009) viser til som vesentlege for eit positivt læringsmiljø. Faktorane som vidare vil verte utdjupa er følgjande:

- Klasseleiing
- Relasjon lærar-elev
- Relasjon elev-elev
- Skule-heim samarbeid

#### **3.1.4 Klasseleiing**

Læraren/trenaren sitt arbeid med å leie ei klasse er den enkeltfaktoren forskning har funne ut har størst innverknad på læringsmiljøet, og då også læringsutbytte til elevane (Nordahl, et al., 2009). Klasseleiing handlar i stor grad om lærarens evne til å opparbeide arbeidsro, motivere elevane til innsats, samt kunne skape eit positivt klassemiljø. Ein god klasseleiar kjenneteiknast som ein tydeleg og trygg person. Gode relasjonar til elevane der det visast omsyns og tillit begge vegar ligg til grunn for god klasseleiing (Nordahl et al., 2009).

Nordahl et al., (2009) viser til to ulike omgrep på klasseleiing. Det blir skilt mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseleiing. Strategisk klasseleiing vil seie at læraren byggjer undervisninga si på mest mogleg sikker vitskap. Forskinga og kunnskapen som er knytt til åtferd og læring er difor avgjerande å kunne nytte for å kunne opptre som ein god klasseleiar.

Det andre omgrepet er situasjonsbestemt klasseleiing. Omgrepet tek føre seg korleis læraren møter kvart enkelt individ i ulike situasjonar. Lærarens evne til å møte elevane på ulikt nivå og med ulike føresetningar vil difor ha ei avgjerande rolle for korleis elevane lærer og utviklar seg. Læraren skal vera ein samlande leiar for heile klassa,



samstundes kunne sjå kvar enkelt elev. Nordahl et al., (2009). viser til korleis god klasseleiing vil vera med på å utvikle eit godt læringsfellesskap blant elevane.

### **3.1.5 Relasjon lærar-elev**

Nordahl et al., (2009) utdjupar kva som ligg i omgrepet «relasjonar». I denne samanheng vil det omhandle grunnleggjande innstilling og oppfatning læraren og elevane har av kvarandre. Relasjonen vil i alle møter med menneskje ha innverknad på kommunikasjonen og samhandlinga som finn stad. Forsking viser verdien av god relasjon mellom lærar og elev. Blant anna set både Halberg (2019) og Vatten (2015) ljøs på korleis relasjonen spelar ein viktig rolle med tanke på både læring og trivsel. Nordahl et al., (2009) og Hattie (2009) understøtter dette og legg til at relasjonen er av betydning for åtferd og elevanes oppleving av skulesituasjonen. Ein god relasjon mellom lærar og elev er avhengig av korleis elevane opplever å verte forstått og lytta til. I dette ligg blant anna det å ta elevane på alvor, vise respekt, samt gje dei rettleiing ut frå elevens føresetning (Bø & Hovdenak, 2011). Korleis elevane og læraren opplev relasjonen mellom seg, er ein subjektiv kjensle. Det vil seie at om ein av lærarane legg til rette for gode relasjonar ved å vera triveleg og vise eleven omsyn, er det avgjerande at eleven oppfattar det på same måte. Nordahl et al., (2009) peikar på at det er læraren som har hovudansvaret for kva for relasjon det skal vera mellom elev og lærar. Posisjon som den profesjonelle vaksne gjev størst moglegheit for å påverke og endre ein relasjon i ynskt retning.

I rapporten til Nordahl et al., (2009) blir det trekt fram fleire sentrale punkt på som er med på skape ein god relasjon mellom lærar og elev. Tillit blir også her lyft fram som avgjerande for å kunne opprette ein god relasjon. Nordahl et al., (2009) belyser korleis det tek tid å byggje opp god tillit. Når tilliten fyrst er oppretta, vil det kunne vera ein stabil faktor. Samstundes blir det sett ljøs på kor skjør tilliten er om den ikkje forvaltast godt. Dette visast til med uttrykket «*Tillit byggast i millimeter, men rivast ned i metervis*» (Nordahl et al., 2009. s. 23).

Interesse for elevane på det personlege plan kan vera med på å skape gode relasjonar. Lærarens rolle omhandlar i stor grad om å kunne sette seg inn elevens verd. Altså kva er viktig for den enkelte elev. Dette kan vera kringom element på skulen, eller meir personleg som blant anna kva eleven interesserer seg på fritida (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Siste punkt som blir sett ljøs på omhandlar ros, støtte og anerkjenning. Alle menneskje har behov for å bli sett, samt oppleve anerkjenning (Nordahl et al., 2009). Igjen er det elevanes oppleving som er avgjerande. Lærarane kan ha gode intensjonar, utan at elevane opplev det på same måte. Læraren må på bakgrunn av dette vera aktiv i det sosiale samspelet for å kunne ha innblikk i korleis eleven opplev støtta og anerkjenning.

### **3.1.6 Relasjon elev-elev**

Eit kjenneteikn ved ein inkluderande skule er korleis det er ein grunnleggande aksept for styrker og svakheiter blant elevane (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Alle har rett på å vera del av eit inkluderande læringsmiljø på sin skule (Nordahl et al., 2009). Interaksjon mellom elevane er viktig for å forme venskap på skulen, men og venskap for framtida. Fleire born trekk fram det å vera med vener som noko av det viktigaste med skulen. På bakgrunn av denne type utsegn, kan punktet om elev-elev relasjon ikkje bli framheva nok.

På skulen skal elevane lære å bli samfunnsborgarar, samt ta del i det sosiale fellesskapet (Nordahl et al., 2009). Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004) viser til verdien av eit inkluderande miljø, fagleg og sosiale støtte frå læraren og frå medelevar. Dei belyser korleis slike miljø har mange positive verknadar. Det blir til dømes trekt fram større fagleg engasjement, mindre fråfall, større trivsel og meir adekvate læringsstrategiar.

Skaalvik & Skaalvik (2014) viser til korleis dei sosiale relasjonane mellom elevane har både ein indre og ytre verdi. Indre verdi vil i stor grad omhandle det emosjonelle som er knytt til relasjonen i seg sjølv. Døme på dette vil kunne vera betydinga av å ha medelevar ein kan opne seg for, enten det er på skulen eller på treningane. Ytre verdiar tek føre seg ein instrumental verdi, som er knytt til meistring av ein gjeven aktivitet. Til dømes det å oppnå eit godt resultat i noregscupen.

### **3.1.7 Skule-heim samarbeid**

I Opplæringslova §13-3d (1998) blir det peika på at kommunen og fylkeskommunen skal leggje til rette for samarbeid med foreldre i grunnskulen og i den vidaregåande skulen. Lokale tilhøve skal takast omsyn til når det gjeld organisering av foreldresamarbeidet (Opplæringslova, §13-3d, 1998). Døme på lokale høve vil kunne handle om skulens plassering. Enkelte av skulane i studiet låg langt unna foreldra sin

bustad. Dette vil seie at samarbeid kanskje tek til på ein anna måte enn der skulane ligg i lokalmiljøet til foreldra.

Skulen og foreldre bør sjå på kvarandre som samarbeidspartnarar i skulegangen, samt oppdragelsen av borna (Nordahl et al., 2009). Begge instansar vil nytte godt av eit slikt samarbeid, både på skulen og på heimebane. Kommunikasjon er avgjerande for korleis dette samarbeidet utspelar seg. Dette krev innsats frå begge partar der gjensidig respekt vil danne grunnlaget for eit fruktbart samarbeid. Nordahl et al., (2009). sett ljøs på foreldres sensitivitet på vegne av egne born. Denne sensitiviteten må skulen vera visst på når det gjeld til dømes mobbing og misstrivsel. Skulen kan bli obs på dette gjennom eit velfungerande samarbeid med foreldra. Andre foreldre slit i større grad med foreldrerolla og oppfølging av egne born. Viktigheita av eit tett og velfungerande samarbeid vil i ein slik situasjon vera stor.

Nordahl et al., (2009) viser til korleis motivasjon for skulen, tilhøyr og tryggleik vil auke ved eit vellukka skule-heim samarbeid. Heilheita i kvardagen vil opplevast større ved at skulen og heimen jobbar på lag og dreg i same retning.

### **3.2 Skulens målstruktur**

Avslutningsvis i kapittelet er det ynskjeleg å greie ut kringom omgrepet målstruktur. Dette på grunnlag av interessa ved å undersøkje elevanes oppleving og erfaring av kva for signal skulen sender ut. Skulens målstruktur omhandlar dei signala skulen sender ut til elevane om kva som verdsettast og kva som er viktig i skulen (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Når ein undersøker opplevinga og erfaringa av skulens målstruktur, vil det vera naturleg å lyfte fram elevanes eige målorientering. Med målorientering vert det meint kva type mål personar har i situasjonar der det skal presterast (Ertesvåg, 2018). Omgrepa vil vera relevant å operasjonalisere, då målorienteringar og målstruktur vil kunne spele ei rolle i korleis elevane sjølv opplever og erfarer dei ulike institusjonane. Forskingslitteraturen delar gjerne inn målorientering i to hovudtypar, læringsorientering og prestasjonsorientering (Ertesvåg, 2018). Ettersom omgrepa vil kunne spele ein sentral rolle i studiet, vil nærmare forklaring vera naudsynt.

### **3.2.1 Læringsorientert målstruktur**

Læringsorientert målstruktur tek føre seg ein skule som legg vekt på kunnskap og forståing, samt den enkelte elevs utvikling og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Forsking viser at skulens målstruktur har betydning for elevanes målorientering. Elevane vil i større grad vera læringsorientert om målstrukturen til skulen er det. Same vil gjelde motsett veg. Om skulen er har ein prestasjonsorientert målstruktur, vil det vera høgare sannsyn for at elevane viser til ein prestasjonsorientert målorientering (Anderman & Anderman, 1999). Ein elev som er læringsorientert vil legge vekt på at læring i seg sjølv er målet (Ertesvåg, 2018). Elevane skal hjelpast til å sette seg individuelle mål eller mål for gruppearbeid. Resultata vert vurderer i førehald til måla, altså meistring. Ein vil og samanlikne med tidlegare resultat eleven har, dette for å kunne sjå utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ertesvåg (2018) forklarar korleis læringsorientera elevar vil ha tru på at innsats vil kunne gje resultat. Elevane vil vera merksame på at den kompetansen dei innehar kan vidareutviklast over tid. Utøvarane som opplev framgang i skisporet gjennom langvarig innsats og gradvis meistring av til dømes tekniske detaljar, vil i større grad vera læringsorientert. Om denne utviklinga blir sett ljøs på frå skulens side, samt verdsett av lærarar og trenarar, vil målstrukturen til skulen kunne vert opplevd og erfart som læringsorientert.

### **3.2.2 Prestasjonsorientert målstruktur**

Denne målstrukturen tek føre seg ein skule som legg størst vekt på resultat. Resultata vil samanliknast med medelevar, andre klasser, samt andre skular. Kjenneteikn ved ein slik type målstruktur vil vera at læringsprosessen, som til dømes samarbeid, innsats og andre strategiar for problemløysing vil i mindre grad verte verdsett. Det vil vera dei oppnådde resultata som blir sett i fokus. Suksess og kvalitet vil altså verte målt gjennom resultata elevane oppnår (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ved å nytte denne type målstruktur vil til dømes ein god plassering i noregscupen verte verdsett høgt. Mange elevar viser til aukande prestasjonspress i skulen (Skaalvik & Federici, 2015). Same kan internasjonal forskning belyse, der blant anna mange ungdomskuleelevar i USA opplever målstrukturen til skulen som sterk prestasjonsorientert (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011).

### **3.2.3 Målstrukturanes påverknad av læringsmiljøet**

Anderman & Anderman (1999) viser til korleis målstrukturen til skulen vil kunne verke inn på elevanes målorientering. Walker (2012) tok føre seg korleis læringsorientert og prestasjonsorientert miljø påverka elevane og strukturen i klasserommet. Funna som vart presentert viser positive effektar ved eit læringsorientert miljø. Dette inneber til dømes elevars oppfattig av tilhøyrse i klassa, samt positive faglege utfall.

Eit læringsmiljø som i hovudsak er prestasjonsorientert, vil i følge Skaalvik & Federici (2015) kunne vera med på å gje elevane lågare sjølvverd og utmatting. Ser vi på internasjonal forskning viser Polychroni, Hatzichristou & Sideridis (2012) teikn på dårlegare relasjon mellom lærar og elev, lågare uthald på utfordringar og yter generelt dårlegare innsats. Det viser seg at det ikkje berre gjeld elevar med svakare resultat, men og elevar som presterer på eit høgt nivå. Både når det gjeld faglege resultat, så vel som sportslege.

## 4. Teoretisk rammeverk

Teori kan sjåast som eit fagfelts reiskap for å undersøkje, drøfte og perspektivere ulikt forskingsmateriale. For å kunne utarbeide ei masteroppgåve som kan gje fruktbar informasjon og perspektiv, vil teori spele ei sentral rolle. Dette handlar om korleis ein kan nytte teori til å vera grunnlag for metode, legitimering av undersøkingsresultat, teori som drøfting og operasjonalisere omgrep. Gjennom å nytte teori vil eg kunne gjere masterprosjektet mitt vitskapeleg og sett ljøs på mine evne til faglege analysar (Rienecker & Jørgensen, 2013). Teorien er tenkt kunne nyttast til å belyse det fenomenet ein ynskjer å studere, samt kunne forklare lesaren kva og korleis ein har tenkt (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Dette vil seie at eg nyttar teorien til å operasjonalisere, forklare, analysere og utarbeide hensiktsmessige spørsmål til intervjuguiden. Både eg og lesaren skal ha ein felles oppfatning om kva som er gjort og kvifor det er gjort på nett den måten.

Kapittelet vil greie ut om det teoretiske rammeverket eg ynskjer å nytte. All teoribruk skal vera underordna problemformuleringa. Hensikta med val av teori er å finne ein teori eg meiner har perspektiv som kan forklare deler av det eg ynskjer å vite noko om (Rienecker & Jørgensen, 2013). Oppgåva vil blant anna ta føre seg motivasjonen bak skulevalet, den enkelte elevs oppleving og erfaring av skulekvardagen, tilrettelegging, rettleiing og læringsmiljø. Det psykososiale læringsmiljøet har tidlegare blitt gjort greie for. Dette er gjort med tanke på å kunne kople det opp mot eit sosiokulturelt perspektiv. Vygotskij (2001) sine tankar for utvikling og læring er tenkt nytta for å diskutere og gå i djupet på korleis elevane opplev og erfarer det psykososiale læringsmiljøet. Dette tufta på Opplæringslova §9 (1998) sin utgreiing av omgrepet, der ein blant anna ser verdien av anerkjenning, rettleiing og støtte.

Desse sentrale omgrepa har vore med på å danne bakgrunn for valet om å nytte eit sosiokulturell perspektiv og sjølvbestemmingsteorien som oppgåvas teoretiske rammeverk. Sjølvbestemmingsteorien er tenkt i hovudsak nytta til å drøfte motivasjonen bak skulevalet, medan eit sosiokulturelt perspektiv vil vera gjennomgåande i å sette ljøs på elevanes oppleving av læring og utvikling gjennom deltaking i sosiale praksisar.

## 4.1 Sosiokulturelt perspektiv

Den russiske psykologen Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) vert rekna som den viktigaste inspirasjonskjelda til det vi i dag omtalar som sosiokulturell læringsteori (Rodina, 2018). Vygotskij vart født i Hviterussland seint på 1800-talet. Det skulle ta relativt lang tid før hans teori fekk utbreiing i vesten. Ikkje før på 1990-talet og starten av 2000-talet fekk teorien rotfeste i den vestlege psykologi (Imsen, 2014). Vygotskijs idear om korleis personlegdomsdanning er kontinuerleg bestemt av sosiale og kulturelle kontekstar og dialogens sentrale rolle gjorde Vygotskijs tankar interessante for dette prosjektet (Vygotskij, 2001).

Teorien som ein kjenner den i dag, blir mykje nytta i pedagogisk samanheng (Imsen, 2014). Den sosiokulturelle læringsteorien byggjer på tru om at det skjer læring gjennom språk og sosiale praksisar (Säljö, 2002). Skaalvik & Skaalvik (2014) presiserer korleis den sosiokulturelle teorien til ein viss grad har tatt ulike retningar i seinare år. Difor vil det vera meir dekkande å omtala teorien som eit sosiokulturelt perspektiv. Vidare i oppgåva vil eg difor nytte meg av omgrepet *perspektiv*. Perspektivet har fleire sentrale omgrep og idear som vil verte belyst i denne teoridelen. På bakgrunn av korleis Opplæringslova §9 (1998) vektlegg eit psykososialt læringsmiljø, ynskjer eg å nytte eit sosiokulturelt perspektiv som forankring av prosjektet. Det psykososiale læringsmiljøet er samansett av ein rekke faktorar. Blant anna samspelet mellom elevar og lærarar, samt elevane sjølve (Manger, 2014).

Säljö (2001) visar til korleis eit sosiokulturelt perspektiv legg vekt på kva måte menneskje tileignar seg kunnskap på og korleis menneskje verte forma ved å delta i kulturelle aktivitetar. Dysthe & Igland (2001) støttar opp under dette og peikar på korleis Vygotskij såg på sosial samhandling som sjølve grunnsteinen til læring og utvikling. Blant anna vil kulturen barnet lev i, bestemme både kva og korleis barnet lærar om verda. Til dømes kan ein tenke seg at eit barn som veks opp i ein kultur der prestasjon og konkurranse står sterkt, vil oppfatte dette som verdifullt. Eit barn som har vekse opp i ein kultur der samarbeid er ein sentral del av kvardagen, vil tenkje at samarbeid er avgjerande for utvikling. Ikkje berre vil samarbeid og konkurranse verte opplevd viktig for barna i dei ulike kulturane, dei vil også tileigne seg framgangsmåtar, teknikkar, haldningar og ferdigheiter knytt opp mot konkurranse eller samarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette bryt med den meir tradisjonelle individorientera

psykologiske oppfatninga, der den ibuande utviklinga i kvart enkelt individ er avgjerande og ytre påverknad blir sett på som mindre viktig (Dysthe & Igland, 2001).

Det kan vera nødvendig å ha i bakhovudet korleis Säljö (2001) påpeikar kompleksiteten rundt korleis menneskje lærar. Korleis menneskje lærar kan aldri verte redusert til ein teknikk eller metode. På kva måte ein tileignar seg kunnskap på, samt korleis ein utviklar intellektuelle og manuelle ferdigheitar, kjem ein, ifølgje Säljö (2001) aldri til å få eit endeleg fasitsvar på.

Innanfor eit sosiokulturelle perspektiv blir læring og utvikling forstått som grunnleggande sosiale prosessar. Det er samspelet mellom menneskje som gjer læring mogleg (Wittek, 2012). Vygotskij kommentera fleire stader i sitt forfattarskap at den psykologiske forskinga hadde delt seg i to leire. Eine sida studerte berre ytre observerbar åtferd (behaviorisme), medan den andre var berre opptatt av indre mentale representasjonar (kognitivisme) (Vygotskij, 2001). Vygotskij sin ide var at tenking og språkbruk utgjer ein eining, og at denne eininga er eit resultat av menneskeleg utvikling. Språkbruk uttrykk tenking, og tenkinga føregjeng ved hjelp av språkbruk, derfor kan språkbruk og tenking berre verte studert samstundes, som språkleg tenking – dette er overordna for einingsperspektivet til Vygotskij (Vygotskij, 2001).

Säljö (2002) viser til korleis eit sosiokulturelt perspektivet må sjåast i ein større samanheng, enn berre innafor dei institusjonelle rammene. Skule og utdanning vil, i følgje Säljö (2002), vera institusjonar som er sentrale i desse forløypa. Samstundes er ikkje læring avgrensa til berre desse miljøa Det blir til dømes trekt fram ulike situasjonar, der hovudhensikta ikkje er å formidle kunnskap, men som likevel kan spele ei sentral rolle. Blant anna gjennom interaksjon med familie, samspel med vener, kollegaer eller den daglege samtala rundt middagsbordet (Säljö, 2002).

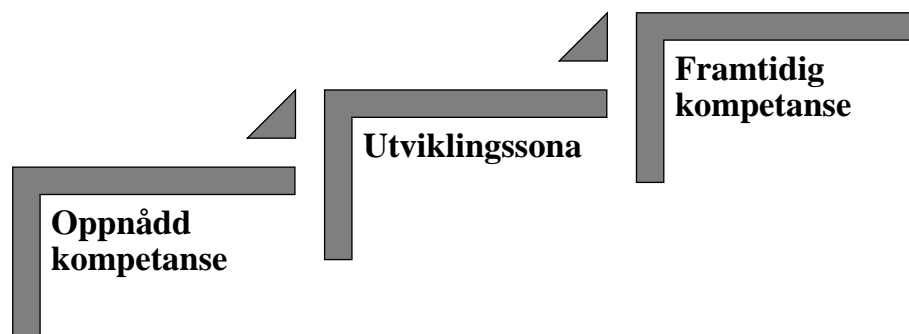
Med tanke på oppgåvas omfang er det ynskjeleg å skape ei avgrensing. Dette blir gjort ved å ta utgangspunkt i tre sentrale omgrep sett ut frå eit sosiokulturelt perspektiv. Den proksimale utviklingssona, rettleiing og støtte, samt læringsfellesskap vil vidare bli gjort greie for.

#### **4.1.1 Den proksimale utviklingssone**

Den proksimale utviklingssona, også omtalt som den nærmaste utviklingssona, er eit sentralt omgrep i eit sosiokulturelt perspektiv. Wittek (2012) beskriv den proksimale



utviklingssona som sona mellom to utviklingsnivå. Det fyrste handlar om det eksisterande nivået, altså det nivået barnet er i stand til å nå på eiga hand. Det andre nivået handlar om det moglege utviklingsnivået. Det barnet er i stand til å klare med hjelpemiddel eller støtte frå andre. Den proksimale utviklingssona blir dermed å forstå som kva barnet/den lærande har moglegheit til å lære utover kva dei er i stand til på eigenhand, under rettleiing, støtte og tilrettelegging frå andre. Dei andre kan i denne samanheng vera andre barn/elevlar, lærarar, trenarar, foreldre, rollemodellar eller andre som kan tenkjast å ha ein funksjon i barnas læringsprosess.



*Figur 2: Illustrasjon av den proksimale utviklingssone*

Vygotskij (2001) viser til viktigheita av å gje elevane utfordringar. Tilpassa opplæring vil etter Vygotskij sitt syn handle om å legge til rette for ein undervisning som ligg litt over det nivået elevane allereie er på. Det vil seie at prosessen er i stor grad avhengig av ein rettleiar som innehar meir kompetanse enn den som blir rettleia. På denne måten kan til dømes læraren eller trenaren som sit med kompetansen, vidareformidle kunnskap over til elevane.

Kvar einskild elev vil ha ulike føresetningar for å arbeide i den proksimale utviklingssona. Det som vert opplevd krevjande for ein elev, kan vert opplevd enkelt for andre (Säljö, 2001). Pedagogisk vil dette vera med å by på utfordringar. For det fyrste er ein avhengig av å kjennskap til den einskilde elev. Kva for nivå er eleven på? Altså kva for oppnådd kompetanse innehar allereie eleven. For det andre må ein ha kunnskap om kva som skal til for at eleven skal kunne utvikle seg? I tillegg blir det sett ljøs på verdien av å finne grensa på kor langt eleven kan strekkje seg, med hjelp frå andre (Säljö, 2001). På bakgrunn av dette kan ein tolke at det er ein utfordring å leggje til rette

for arbeid i den proksimale utviklingssone for alle elevar samstundes. Vygotskij (2001) viser til denne utfordringa og peikar på korleis arbeid i den proksimale utviklingssone ikkje er let seg gjere til ein kvar tid. Hovudpoenget er, som tidlegare nemnd, å strukturere undervisninga på eit nivå som er litt over kva eleven klarer åleine.

#### **4.1.2 Rettleiing og støtte**

Scaffolding er eit omgrep som vart presentert av Wood, Bruner og Ross (1976).

Omgrepet kan sjåast i samanheng med korleis Vygotskij (2001) viser til den proksimale utviklingssone, der til dømes lærarar og trenarar, konkret jobbar for å leggje til rette for læring og utvikling. Meyer & Turner (2002) beskriv nærmare korleis scaffolding er ein prosess der læraren støttar elevane kognitivt, emosjonelt, samt med motivasjon.

Scaffolding kan på norsk omtalast som stillasbygging. Dette handlar om å støtte og rettleie eleven på en slik måte at eleven utviklar seg og stillaset gradvis kan verte fjerna ettersom eleven meistrar oppgåva på eige hand. Vellukka stillasbygging føregjeng altså når læraren klarer å skape ein situasjon som krev litt meir av eleven enn kva eleven allereie kan meistre (Wood et al., 1976). Det er derfor heilt avgjerande at læraren er sensitiv. I det å vera sensitiv ligg det å vera i stand til å sjå eleven, vite kva eleven meistrar og vite kva for støtte eleven treng for å komme seg vidare (Witteck, 2012).

Støtta og rettleiinga frå læraren bør altså vere omvendt relatert til elevanes kompetansenivå. Det vil seie at elevar med høg kompetanse på gjeldande oppgåve vil trenge mindre rettleiing og støtte enn elevar med mindre kompetanse på ein oppgåve (Imsen, 2014). Mageau & Vallerand (2003) trekk fram nytta av informativ tilbakemelding. Verdien ligg i informasjonen som blir gjeven. Denne informasjonen kan vera med på å auke elevanes evne til å regulere sin eigen aktivitet. Rettleiinga bør gjevast på ein slik måte at elevane sjølv finn adekvate løysingar (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Med dette meiner ein rettleiing, der elevane får hint, forklaringar, korrigeringar og oppmuntringar for å finne best mogleg løysing.

#### **4.1.3 Læringsfelleskap**

Læringsfelleskap eller praksisfelleskap er gjerne omgrep ein knytt til eit sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe & Igland, 2001). Omgrepet byggjer til ein viss grad på Vygotskij sine tankar og perspektiv, men samstundes er det viktig å merke seg at ikkje alt innanfor dette omgrepet spring ut frå Vygotskijs tankar om utvikling (Imsen, 2014).

Vygotskij trekte fram korleis samarbeid kunne vera hensiktsmessig om eleven hadde med seg ein person som kunne meir enn kva eleven sjølv kunne. Dette kunne vera i form av ein vaksen som kunne fungere som ein medierande hjelpar for eleven (Dysthe & Igland, 2001). Med dette meiner ein at om elever arbeida saman på eit prosjekt og finn ei løysing i fellesskap, vil dette i større grad kunne verte omtala som sosial konstruktivisme (Imsen, 2014).

Ann Brown (sitert av Imsen, 2014) utarbeida eit prosjekt med hensikt om å byggje eit systematisk undervisningsprogram tufta på sosiokulturelle prinsipp. Prosjektet vart basera på fire sentrale omgrep: handlekraft, refleksjon, samarbeid og kultur. Handlekraft tok føre seg elevanes eigen mentale aktivitet og korleis dei kunne bli meir bevisst på denne. Det handla om å sette seg konkrete mål og jobbe målretta mot måla ved å nytte seg av gode læringsstrategiar (Imsen, 2014). Refleksjon handlar om korleis elevane skal gjere stoffet til sitt eget og på denne måten kunne forstå stoffet på ein hensiktsmessig måte. Tredje punktet tok føre seg samarbeid. Her vart elevane nøydt til å ta sin del av ansvaret for å komme i mål med oppgåva. Målet med dette punktet er å skape tilhøyr, ansvarskjensle, gjensidig respekt og ein kjensle av personleg identitet (Imsen, 2014). Siste punktet omhandla kultur. Kultur tek føre seg korleis elevane skal jobbe mot felles mål, jobbe etter felles normer, verdiar og kunne akseptere mangfald og ulike meiningar. Denne type fellesskap må ha nokon grunnleggande reglar og normer for at læringsfellesskapet skal vere fruktbart. Fellesskapa må ha ein tydeleg struktur og gje rom for meningsutvekslingar, medbestemming, dialogisk rom og vera målretta (Imsen, 2014).

Etienne Wenger (1998) viser til liknande omgrep som Brown (sitert av Imsen, 2014). Wenger (1998) tek føre seg korleis identitet kan skapast gjennom deltaking i eit praksisfellesskap. Det er i hovudsak tre dimensjonar som blir trekt fram. Deltakarane må ha ein felles oppfatning av oppgåva, eit felles repertoar, samt eit gjensidig engasjement ovanfor oppgåva.

Den felles oppfatninga av oppgåva vil omhandle å tolke oppgåva og danne seg eit felles bilete på kva oppgåva består av, samt korleis den kan verte løyst. Alle deltakarane i eit fungerande praksisfellesskap er del av ein vedvarande kollektiv prosess av forhandlingar. Det må vera etablert rutinar og deltakarane må føle seg forplikta ovanfor fortolkinga som er gjort (Wenger, 1998).

Andre punktet tok føre seg eit felles repertoar. Dette omgrepet omhandlar korleis elevgruppa bli einige om kva og korleis dei finn informasjonen dei ynskjer å nytte. Dette kan til dømes vera kva for bøker som skal nyttast eller digitale læringsplattformer. Det viktigaste vil likevel vera dialogen og dei strukturane for samarbeid som utviklar seg, etter kvart som samarbeidet tek form (Wenger, 1998).

Det tredje punktet i som ifølgje Wenger (1998) definerer eit vellukka praksisfellesskap er gjensidig engasjement. Gjensidig engasjement vil seie at alle i gruppa har eit ynskje om å bidra og at alle bidrag er av betydning. Eit kjent døme på korleis dette gjensidige engasjement ikkje kjem til syne, er når gruppearbeidet vert delt opp i mindre oppgåver, der kvar og ein blir sittande åleine å arbeide. Deretter blir oppgåvene i ettertid sett saman. I Wengers (1998) oppfatning av eit godt praksisfellesskap skal alle i gruppa ha eit felles eigarskap til oppgåvene.

## **4.2 Teori om sjølvbestemming**

Teorien «Self- Determination», her oversett til teorien om sjølvbestemming, er tenkt nytta til å belyse kapittelet om kva for motivasjon som ligg bak skulevalet til elevane og vil på bakgrunn av dette kort verte gjort greie for.

Teorien vart lyfta fram av dei to amerikanske psykologane Edward L. Deci og Richard M. Ryan og omhandlar i hovudsak teori om indre motivasjon som byggjer på menneskjes grunnleggande behov. Deci & Ryan (2000) presenterer tre ulike formar for motivasjon i sin teori. Amotivasjon, indre motivera og ytre motivera. Ein amotivera utøvar vil i liten grad sjå nytta av aktiviteten. Det treng ikkje vera ein utøvarar som ikkje er motivera for langrenn i det heile, berre den gjevne aktiviteten. Dette handlar gjerne om liten tru på meistring eller at ein ikkje ser korleis aktiviteten vil kunne føre til ynskt resultat. Indre motivera åtferd kan definerast som det den enkelte finn interessant og givande, utan at det førar til noko form for ytre påskjønning. Deci & Ryan (2000) viser til korleis den ytre motivasjonen handlar om ytre faktorar i større grad enn sjølve aktiviteten. Dette kan til dømes vera korleis utøvarar vel å gjennomføre treningsøktar sjølv om dei er slitne eller været er dårleg, då konsekvensen kan vera å oppnå gode resultat. Det blir skilt på kor stor grad av medbestemming som ligg i den enkelte aktivitet. Aktivitetar der ein blir tvungen til å delta vil gå innunder kontrollera ytre motivasjon. Autonom ytre motivasjon vil kunne vera ein aktivitet der utøvaren ser

verdien av å gjennomføre. Handlinga er sjølvbestemt, men skil seg frå indre motivasjon då aktiviteten ikkje gjennomførast grunna glede eller interesse for sjølve aktiviteten (Deci & Ryan, 2000).

Deci & Ryan (2000) forklarar det som ein makroteori på menneskeleg motivasjon og viser til tre overordna psykologiske behov. Behov for autonomistøtte, behov for kompetanse og behov for tilhøyrse. Vidare i kapittelet vil desse tre psykologiske behova kort verte belyst.

#### **4.2.1 Behov for autonomistøtte**

Dette psykologiske behovet omhandlar i stor grad korleis aktivitetar kan vera sjølvbestemte eller meir pålagde. Om ein aktivitet er sjølvbestemt vil det vera ein indre drivkraft som gjev deg lyst til å gjennomføre aktiviteten. Dette kan til dømes vera korleis elevane ynskjer å søkje ein skule som gjev dei moglegheit til å trene to gonger om dagen. Er aktivitetane meir pålagde er det ein ytre kraft som spelar inn for å gjennomføre oppgåva. Til dømes kan foreldre ynskje at borna skal søkje på ei gitt skule for å ha moglegheit til å treffast i helgane. Elevane søkjer då på skulen fordi foreldre ynskjer å vera i nærleiken, ikkje fordi elevane sjølv ynskjer å vera elev på den gitte skulen (Ryan & Deci, 2000).

Ein lærar kan leggje til rette for autonomistøttande eller kontrollerande omgjevnadar. I autonomistøttande omgjevnadar ligg det korleis læraren lyttar, oppmuntrar til innsats og verdsett framgang og meistring. Meir kontrollerande omgjevnadar omhandlar korleis læraren stiller kontrollerande spørsmål og i mindre grad legg opp til valfridom (Ryan & Deci, 2000).

#### **4.2.2 Behov for kompetanse**

Menneskje har behov for å føle seg kompetente. Det vil seie at vi ynskjer å ha ferdigheit på spesifikke områder. Kjensla vi opplev av kompetanse kan på mange måtar samanliknast med meistringskjensle. Dette handlar i stor grad om å kjenne at vi meistrar omgjevnadane. Gjennom å nytte kompetansen vi har, opplev vi meistring, samt gjev moglegheit for vidare utvikling av den gitte kompetansen (White, 1959). Etter korleis White (1959) omtalar kompetansemotivet, seier Skaalvik & Skaalvik (2014) at dette er med på å forklare kvifor eit barn på tre år leikar med byggjeklossar og klatrar i

trapper. Kjensla av kompetanse er ikkje berre ein føresetning for å skape interesse for ein aktivitet, men også for å kunne sjå på seg sjølv som ein bidragsytar

#### **4.2.3 Behov for tilhøyrse**

Tilhøyrse tek føre seg korleis menneskje har behov for å føle seg knytt til andre, føle at andre bryr seg og respekterer ein som person. Det å ha menneskje rundt seg som ein kan prate med og seie det ein meiner til, har alle til ein viss grad behov for. Deci & Ryan (2000) påpeikar at tilhøyrse ikkje er ein absolutt nødvendigheit for indre motivasjon. Døme på dette vil kunne vera langrennsløparar som trener åleine i skiløypene. På ein anna side viser fleire studiar at tilhøyrse innanfor skulen spelar ei viktig rolle. Til dømes kan ein sjå viktigheita av å leggje opp aktivitetar som tek høgde til eit inkluderande læringsmiljø.

## 5. Metode

Den som er begeistret for praktisk virksomhet uten noe vitenskapelig fundament, er som en los på et skip uten ror og kompass og vet aldri hvor det bærer hen. Praksis må alltid tuftest på grundig kunnskap om teorien

Leonardo Da Vinci, 1452-1519 (sitert av Sörensen & Olsson, 2007, s.83).

All forskning tek utgangspunkt i eit eller fleire forskingsspørsmål, problem eller idear forskaren grip fatt i (Olsson & Sörensen, 2007). For å undersøkje dette nyttar ein ulike metodar. Metode tyder opphavelig «vegen til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Avgjerande for metodeval handlar om kva ein ynskjer å vite og kva er det mogleg å undersøkje med bruk av dei ulike metodane. (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg som forskar måtte difor ta ein val om kva for metode eg meiner vil vera mest fruktbar for å gje svar på min problemstilling. Dette kapittelet vil greie ut om den vitskapeleg forankringa til studiet, samt gjere greie for kva metodar som er nytta. Forskerolla vil verte satt ljøs på og det vil verte vist til korleis innsamla datamaterialet har blitt behandla. Til slutt vil validitet, reliabilitet og etiske betraktningar verte diskutert og gjort greie for.

### 5.1 *Vitskapeleg tilnærming*

Problemstillinga i dette forskingsprosjektet tek utgangspunkt i å forstå, samt fortolke elevanes livverden. På bakgrunn av dette vil forskingsprosjektet verte plassert innfor eit hermeneutiske paradigme. Hermeneutikk kan forklarast som læra om fortolking av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015). «Tekstane» vil vera datamaterialet eg sit igjen med etter ferdig intervju. Føllesdal & Walløe (2017) legg til korleis hermeneutikk tek føre seg kva forståing er og på kva måte ein kan gå fram for å oppnå forståing. Eit paradigme omhandlar, i følgje, Törnebohm (sitert av Olsson & Sörensen, 2007) forskarens individuelle interesser, forskarens kompetanse, overordna verdsbilete og verkelegheitsoppfatning. Målet med hermeneutisk tolking er å skape gyldig og allmenn forståing av kva ein tekst tyder (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eit sentralt omgrep i læra om fortolking er den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993). Dette gjeng ut på at om eg skal forstå noko som har meining, i dette tilfelle datamaterialet frå intervjuet, må eg gå ut frå ein viss forforståing. Den hermeneutiske sirkelen vil difor seie noko om korleis eg grunnjev mine fortolkingar. Eg vil grunnjev

mine fortolkingar ved å vise til andre fortolkingar. Min rolle som forskar blir å fortolke korleis elevane sjølv fortolkar deira livsverd. Loland & McNamee (2016) viser til korleis det hermeneutiske paradigme omhandlar tolking av menneskjes intensjonalitet og søkje etter meinig. Ein kvar tekst får sin meinig ut av ein kontekst. Kunnskap om kva andre menneskjer gjer og seier, kva andre handlingar og ytringar tyder avheng alltid av ein bakgrunn eller kontekst av andre tydingar, meiningar, verdiar og praktiser Schwandt (sitert av Kvale & Brinkmann, 2015). Eg som forskar må vera merksam på at den kontekstuelle fortolkingshorisonten vil vera påverka av historie og tradisjon. Det vil altså ikkje vera data som er fri for fortolkingar. Fortolkingane vil difor til ein viss grad vera usikre. Elevane vil i stor grad nytte det Nilsen (2012) omtalar som erfaringsnære omgrep. Det vil seie omgrep elevane er kjend med og vand med å nytte i kvardagen. Eg som forskar ynskjer å gje omgrepa djupare forståing og nytter meg i større grad av eit vitskapeleg språk gjennom erfaringsfjerne omgrep (Nilsen, 2012). Den hermeneutiske fortoltingsprosessen vil til ein viss grad nyttast i oppgåva, samstundes ynskjer eg å leggje vekt på å finne gode løysingar ved å nytte teori og forskingslitteratur.

### **5.1.1 Forskarens rolle og forforståing**

Forskarens integritet er avgjerande for kvaliteten på den vitskapelege kunnskap og dei etiske slutningar som treffast i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Moralsk ansvarleg forskingsarbeid er noko meir enn etisk kunnskap og kognitive val (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg må vera bevist min rolle som forskar, min moralske integritet, sensitivitet og empati vil vera heilt avgjerande for å skape eit truverdig forskingsprosjekt. Kvale & Brinkmann (2015) presiserer korleis integritet, ærlegdom og rettferd er dei avgjerande faktorane. Det er enkelte faglege kriterium i metodelæra som bør følgjast for å førebyggje feilkjelder (Thagaard, 2013). Til dømes tek intervjua utgangspunkt i ein intervjuguide. Denne guiden er eit hjelpemiddel for å halde intervjua innanfor rammene til forskingsprosjektet og er difor ein faktor som er med på styrke validiteten.

Olsson & Sørensen (2007) forklarar forforståing som den førestilling eller erfaring eg som forskar har på det området det skal forskast på. Min forforståing av prosjektet vil spele ei rolle på fleire område. Blant anna har forforståinga mi vore med på å utforma prosjektet med tanke på val av problemstilling og interesseområde. Eg har sjølv vore elev som tidlegare har tilfredsstillt inklusjonskriteria som informant til dette



forskningsprosjektet. På bakgrunn av dette har eg innsikt, egne perspektiv og erfaring med dei fenomen eg no skal studere. Samtalar med andre elevar på offentlege og private vidaregåande skular har også vore med på å påverke min forforståing. Dette gjeld og lærar og medstudentar frå NIH. Eg har best innsikt i dei offentlege skulane, då eg sjølv var elev ved denne type skule. Læringsmiljøet opplevde eg som særst godt, då spesielt med tanke på det sosiale og relasjonelle mellom elev-elev, samt mellom elev-lærar/trenar. Tilrettelegginga mellom idrett og skulegang opplevde eg som god, men med utfordringar kringom blant anna totalbelastning og individuell tilpassing. Mitt hovudintrykk frå dei private skulane, omhandla i stor grad korleis skulens målstruktur var prestasjonsorientert. Oppfatninga tok føre seg korleis idrettsprestasjonar vart tileigna stor verdi, både frå lærarar, trenarar, samt elevanes side. Desse inntrykka vil vera «bagasje» eg har med meg inn i prosjektet og som blant anna har vore med å utforma intervjuguiden (vedlegg 2).

Det gjeld å vera sin forforståing bevist. Forforståing vil kunne vera med å påverke intervjuet og tolkingane av resultatane. Difor er det avgjerande at eg har dette i bakhovudet gjennom heile prosessen, samt klarer å formidle til lesaren min forforståing, dette er eit kvalitetskrav i den kvalitative forskinga (Olsson & Sörensen, 2007). Thagaard (2013) seier at den forståinga vi utviklar av data gjennom forskingsprosessen, også må sjåast i ljøs av forforståinga forskaren tek med seg inn i prosjektet. Med dette vert det meint at eg som forskar fortolkar dei kvalitative intervjuet på bakgrunn av mitt teoretiske utgangspunkt. På ein anna side vil det vera ei gjensidig påverknad mellom mitt teoretiske utgangspunktet og den informasjonen eg får frå innsamla data undervegs.

## **5.2 Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode handlar om forskingsprosedyrar som gjev beskrivande data; menneskets egne skrivne eller talte ord og observerbar atferd (Olsson & Sörensen, 2007). I følge Brinkmann & Tanggaard (2012) finns det ikkje ein allmenn definisjon av kva kvalitativ metode er. Når vi seier at forskinga er kvalitativ omhandlar det i stor grad interesse for *korleis* noko vert gjort, sagt, opplevd, står fram eller vert utvikla. Det ein som forskar er oppteken av handlar om å beskrive og fortolke den menneskelege erfaringas kvalitetar (Brinkmann & Tanggaard, 2012). På bakgrunn av dette finn eg kvalitativ metode hensiktsmessig å nytte med tanke på å belyse problemstillinga i prosjektet. Kvalitativ metode vil då vera eigna til å kunne få tak i elevares oppleving og

erfaring av kvardagen på dei ulike skulane. Ved å nytte kvalitativ metode vil resultatane byggje på ei lite mengd individ og ei stor mengd variablar (Olsson & Sörensen, 2007). I dette prosjektet vil resultatane vera bygd på åtte individ. Innan forskning er det vanleg å prate om å nærme seg eit problem innanfrå respektive utanfrå (Olsson & Sörensen, 2007). Ved å nytte kvalitative studiar plagar ein å snakke om nærleik til undersøkingsproblemet. Altså kjem innanfrå perspektivet fram ved at det er ein open interaksjon og nærleik mellom forskar og innformaten. I slike studiar er det ein føresetning at ein gjennom språket kan ta del i livsverda til kvarandre og på bakgrunn av dette tolke den informasjonen som førekjem (Olsson & Sörensen, 2007). Med andre ord vil eg som forskar prøve å få innsikt i elevanes opplevingar og erfaringar kringom ulike tema ved det gå på private og offentlege skular med faget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. Den informasjonen som kjem fram gjennom interaksjonen med elevane, vil det vera min oppgåve som forskar å tolke sett i ljøs av det teoretiske perspektivet.

### **5.2.1 Metodar i studiet**

I dette forskingsprosjektet har både individuelt semistrukturera intervju og gruppeintervju blitt nytta. Å nytte seg av to ulike intervjuformar omhandla eigen undring på kva for intervjuform som kunne samle mest relevant datamateriale. Det vart gjennomført to individuelle semistrukturera intervju på den fyrste skulen, før det vart gjennomført eit gruppeintervju med to elevar på skule nummer to. Intervjua vart i etterkant transkriberte. På bakgrunn av erfaringane rundt intervjua og transkriberinga, vart det gjort ein vurdering om kva for metode som gav mest informasjon som kunne vera med å belyse problemstillinga.

Ein nyttar gjerne semistrukturera intervju når ein ynskjer å forstå eit tema frå dagleglivet ut frå intervjupersonens eigne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette fann eg denne form for intervju hensiktsmessig for å kunne belyse problemstillinga. Denne intervjuforma søkjer etter å innhenta beskrivingar frå informantens livsverda, og då særleg i førehald fortolking av meiningane med fenomen som blir sett i ljøs på (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet vil læringsmiljø, samt opplevinga og erfaringa av idrett og skulegang kunne vera døme på fenomen elevane sett ord på ut frå eigne perspektiv.

Brinkmann & Tanggaard (2012) viser til korleis det er hensiktsmessig å begynne med *kva* spørsmålet i eit semistrukturera intervjuprosjekt. *Kva*-spørsmålet omhandlar i stor

grad kva ein ynskjer å vite noko om. I denne studien vil det vera individets oppleving og erfaring av det å vera elev på private og offentlege skular, kva-spørsmålet tek føre seg. Brinkmann & Tanggaard (2012) belyser korleis ein bør avklare kva ein vil undersøkje, før ein vurderer *korleis* ein på best mogleg måte kan hente inn den informasjonen ein treng for sette ljøs på problemstillinga.

Gruppeintervju vil seie at ein intervjuar fleire informantar samstundes. I mitt tilfelle var utvalet to informantar som gjekk på same skule. Formålet med intervjuet var å skape eit diskusjonsforum, der dei kunne vera einige, ueinige eller supplere utsegna til kvarandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg var den styrande i intervjuet og prøvde etter beste evne å gje begge to tid til å utrykke seg. Hensikta var ikkje å komme til einigheit eller få elevane til å presentere løysingar på spørsmåla som vart diskutera, men å få fram ulike syn på korleis det vert opplevd og erfart å vera elev på ein offentleg eller privat skule med toppidrett langrenn og/eller skiskyting.

### **5.3 Val av intervjuform**

Valet falt på det individuelle semistrukturera intervjuet. Det vil seie at på dei resterande fire intervjua vart denne form for metode nytta. Grunnlaget for val av ein slik tilnærming til metodedel var nysgjerrigheit rundt kva for type intervju som kunne gje størst føresetnad til å svare på problemstillingane. Gruppeintervjuet gav ein god dialog mellom informantane, men ut frå vurderingar gjort etter transkripsjonen vart det endå fleire ulike synspunkt som kom frå gjennom det individuelle intervjuet. På gruppeintervjuet kunne fraser som «Eg meiner det same» eller «Ja, eg er heilt einig i det som blir sagt» vera typiske utsegn. Det kan diskuteras i kva for grad elevane faktisk fekk sagt det dei meinte når dei støtta seg til utsegna til medeleven. Difor opplevde eg ein større variasjon og at elevane gjekk endå djupare i problemstillinga i dei individuelle intervjua. Dette var difor bakgrunn for at resterande intervju vart gjennomført som individuelle intervju. Datamaterialet er samla inn ved bruk av seks individuelle intervju og eit gruppeintervju.

## **5.4 Rekruttering og utval**

### **5.4.1 Utval**

Eit vel gjennomført forskingsprosjekt krev at utvalet som deltek i prosjektet er valt ut på vitskapeleg vis. Dette vil seie at utvalet er representativt for det forskingsområde eg ynskjer å undersøkje (Olsson & Sörensen, 2007). I dette prosjektet vart det difor gjort eit strategisk utval. På denne måten var føremålet å sikre seg informantar som hadde grunnlag og bakgrunn til å belyse problemstillinga.

Inklusjonskriteria for å vera informant i dette studiet omhandla:

- 1) Ein måtte vera elev i 3. klasse på ein vidaregåande skule med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting.
- 2) Elevane skulle drive aktivt med idretten sin.
- 3) Fire av elevane skulle vera elevar ved private skular og fire elevar skulle gå på offentlege vidaregåande skular.

Fyrste inklusjonskriteria er avgjerande med tanke på å ha moglegheit til å sette ljøs på sjølve problemstillinga. Valet om å intervjuje elevar i 3.klasse omhandla erfaring. Desse elevane har vore igjennom to år på skulen og har difor føresetning for å kunne seie noko om korleis det vert opplevd og erfart å vera elev på dei ulike skulane. Det var ynskjeleg at elevane var aktive utøvarar i enten langrenn eller skiskyting. Med aktivt vert det meint at dei deltek på konkurransar som blant anna noregscup. Dette var tenkt hensiktsmessig for å få innblikk i korleis kombinasjonen idrett og skulegang vert opplevd og erfart for elevane. Siste inklusjonskriterie var og essensiell for å kunne svare på problemstillinga. Kriteriet tok føre at både private og offentlege skulle vera ein del av utvalet. Det var og ynskjeleg å ha jamn fordeling mellom jenter og gutar, men eg sat ikkje dette som eit endeleg inklusjonskriterie då eg visste dette kunne bli utfordrande på enkelte skular. Då utvalet vart rekruttera, viste det seg at det var mogleg å inkludere fire jenter og fire gutar, noko som kan vera med på å gje ein ekstra dimensjon i resultat og drøftingskapitelet, då det er ynskjeleg å få fram opplevingar og erfaringar frå både jenter og gutar.

Utvalet består av totalt åtte elevar. Fire jenter og fire gutar, der alle gjekk i 3. klasse på vidaregåande. Elevane hadde tilhøyr på skular frå fire ulike fylke. Innlandet, Agder, Oslo, samt Vestfold og Telemark. To av skulane var private, medan dei to andre var offentlege. Eg ynskjer ikkje å beskrive skulane nærmare, då informantanes anonymitet

skal verte bevart på best mogleg måte. Ytterlegare informasjon kringom skulane vil kunne vera med på å svekke denne anonymiteten. Dette med tanke at det er ei avgrensa mengd skular med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting, noko som gjer det enklare å identifisere dei ulike skulane.

Kvale & Brinkmann (2015) seier at mengd informantar avhenger av kva ein ynskjer å finne ut av. Formålet med undersøkinga vil avgjere kor mange informantar ein treng for å sette ljøs på problemstillinga. I vanlege intervjuundersøkingar ligg mengd intervjuar ofte på om lag 15 +/- 10. Kor mykje tid og resursar vil spele ei avgjerande rolle på mengd (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette tatt omsyn til vart det tatt utgangspunkt i åtte informantar. Olsson & Sörensen (2007) viser til korleis utval kan verte vurdert undervegs i forhold til eit mettingspunkt. Slik eg har vurdert det i dette forskingsprosjektet, er åtte informantar nok med tanke på å sette ljøs på problemstillinga.

<b>Elevar</b>	<b>Skule</b>	<b>Idrett</b>	<b>Nivå</b>
Elev 1 – jente	Offentleg	Skiskyting	Middels nasjonalt
Elev 2 – jente	Offentleg	Skiskyting	Middels nasjonalt
Elev 3 – gut	Offentleg	Langrenn	Middels nasjonalt
Elev 4 – gut	Offentleg	Langrenn	Middels nasjonalt
Elev 5 – gut	Privat	Langrenn	Høgt nasjonalt
Elev 6 – jente	Privat	Langrenn	Høgt nasjonalt
Elev 7 – jente	Privat	Langrenn	Høgt nasjonalt
Elev 8 – gut	Privat	Langrenn	Høgt nasjonalt

*Tabell 1: oversikt over informantane*

## **5.5 Datainnsamling**

### **5.5.1 Intervjuguide**

Det er vanleg å utføre det semistrukturerte intervjuet ut ifrå ein utarbeida intervjuguide (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Intervjuguiden (Vedlegg 2) vart jobba med som ein kontinuerleg prosess etter kvart som teori og problemstilling vart utforma. Ein intervjuguide vil seie eit sett med planlagde tema og spørsmål. Sjølve intervjuet er meir eller mindre detaljstyrt og teoristyrt, på bakgrunn av den forforståinga ein ynskjer intervjuet skal ta føre seg, samt kva for metodiske rammer ein vil intervjuet skal gå innanfor (Brinkmann & Kvale, 2012). Thagaard (2013) viser til kor stor betydning ein solid planlagd intervjuguide har å seie for kvaliteten. Intervjuspørsmåla bør vera klart formulera og verkelegsnære. Det er avgjerande å setta seg godt inn i informantanes situasjon før ein utarbeider guiden (Kvale & Brinkman, 2015). Dette omhandlar å kunne utforme spørsmål informantane opplev som relevante og har grunnlag til å svare på.

Intervjuguiden inneheld ein oversikt over emne som skal dekkast, samt forslag til spørsmål. Det vil variere frå intervju til intervju på kor strikt ein som intervjuar held seg innafor emna og spørsmåla (Kvale & Brinkmann, 2015). Informanten kan komme inn på andre tema som gjeng utanfor intervjuguiden. Brinkmann & Tanggaard (2012) viser til korleis ein som intervjuar kan vurdere om det kan gje interessant informasjon ved å følgje vidare på tema informanten kjem inn på. Samstundes kan den konkrete interaksjonen med informanten stille krav til at ein følgjer opp forteljinga informanten ynskjer å fortelje (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Brinkmann & Tanggaard (2012) sett ljøs på korleis det blir stilt kritiske spørsmål til å ha mykje forkunnskap om emnet, då det blir hevda at dette kan påverke forskarens nøytralitet og objektivitet. Brinkmann & Tanggaard (2012) stiller seg ikkje einige til denne påstanden. Ingen forskingsintervju vil vera heilt nøytrale, då det vil vera bestemt i forskarens dagsorden. Denne bør vera teoretisk forankra. På bakgrunn av dette var min intervjuguide utarbeida samstundes som det vart arbeida med teorien i prosjektet. Dette vil seie at tema og spørsmål i intervjuguiden er forankra i eit sosiokulturelt perspektivet som eg valde som ei teoretisk ramme for oppgåva. Sjølvbestemmingsteorien vart fyrst inkludera etter at intervjuet hadde funne stad, då ein såg verdien av å inkludere denne teorien på enkelte områder i oppgåva.

Gjennom å kategorisere spørsmål i ulike tema kunne eg sikre meg å få datamateriale på alle område. Samstundes ville det vera gunstig med denne kategoriseringa når analyseprosessen skulle ta form.

Thagaard (2013) forklarar korleis ein kan utforme hovudspørsmål på tema ein ynskjer å få svar på. Under hovudspørsmåla utarbeida eg oppfølgingsspørsmål. Hensikta med desse spørsmåla er å få meir detaljerte informasjon, samt meir nyanserte kommentarar til dei tema og omgrep informanten beskriver (Thagaard, 2013).

Under gruppeintervjuet vart same intervjuguide nytta som på det individuelle intervjuet. Einaste skilnad omhandla bruk av pronomen slik som «dykk» i staden for «du», samt at spørsmål om kvar enkel sin familie vart teken vekk. Dette vart gjort på bakgrunn i ein vurdering der spørsmåla kan opplevast sensitive og passar seg difor best i eit individuelt intervju.

### **5.5.2 Rekruttering av informantar**

Etter at søknaden til Norsk Senter For Datainnsamling (NSD) vart godkjend 29.08.2019 (Vedlegg nr. 3) starta arbeidet med å innhente informantar til prosjektet. Gjennom tidlegare kjennskap hadde eg enkelte lærarar og trenarar eg kunne forhøyre meg med. På tre av skulane var det eg sjølv som hadde namn og nummer på moglege kontaktar. Den siste skulen var det rettleiar som hadde ein kjenning, som eg seinare tok kontakt med. Kontakten vart oppretta gjennom telefonsamtalar og via melding. Mail var nytta til å sende over informasjon om prosjektet.

Lærarane hjalp til med å finne elevar som hadde lyst, samt oppfylte inklusjonskriteria. Når lærarane hadde forslag om informantar tok eg kontakt direkte med dei involverte. Dette gjorde prosessen med planlegging og gjennomføring av intervju enklare og meir effektiv. På den nærmaste skulen var eg ute og helste på elevane og informera om prosjektet ei veke før intervjuet skulle finne stad. På dei resterande skulene vart denne kontakten gjort gjennom melding på telefon. Intervjuet vart gjennomført på dei ulike skulane, enten i klasserom eller i rom knytt til skulen. Dette var viktig for å gjere belastninga for elevane så låg som mogleg. Tanken var å leggje best mogleg til rette for elevane, slik at dei ikkje opplevde at intervjuet stal for mykje tid og krefter. Tre intervju vart gjennomført i fritimar, to vart gjennomført etter skuletid og to vart gjennomført der elevane vart tatt ut av timen. Skulane låg i fire ulike fylker. Dette var

med på å gjere gjennomføringa av intervjuet noko meir tidkrevjande og komplekst. Med relativt store avstandar måtte eg rekne med ein reisedag.

### 5.5.3 Pilotintervju

I dette prosjektet vart det gjennomført to pilotintervju. Pilotintervju vil seie eit prøveintervju der ein får øvd seg på intervjurolla, testa intervjuguiden og generelt førebudd seg på gjennomføring av resterande intervju. Kvale og Brinkmann (2015) viser til korleis ein lærar seg intervjuferdigheiter ved å intervju. Det var nettopp denne erfaringa eg var ute etter. Ved å gjennomføre pilotintervju vart eg tryggare på meg sjølv i intervjurolla, medviten på korleis eg møtte informanten i intervjusituasjonen, samt kunne arbeide med å utbetre intervjuguiden slik at ein i endå større grad kunne sette ljøs på problemstillinga.

Første pilotintervju vart gjennomført på ein medstudent. Denne medstudenten vart spurd då han sjølv hadde vore skiskyttar på ein offentleg vidaregåande skule med faget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. Gjennom ein presentasjon av problemstillinga og tema, vart medstudenten gjort klar over prosjektet, samt kunne sette seg sjølv inn i rolla som tidlegare elev på ein offentleg skule med programfaget toppidrett skiskyting. For å skape eit størst mogleg læringsutbytte for min eigen del, vart vi samde om at medstudent gjerne måtte komme med konstruktive tilbakemeldingar etter ferdig intervju. Då medstudent har god innsikt i korleis det er å vera elev ved ein offentleg idrettslinje, kjennskap til sentrale omgrep og sjølv opplevd kombinasjonen idrettssatsing og skulegang, opplevde eg at pilotintervjuet gav meg mykje. Først og fremst omhandla dette korleis eg sjølv opptredde i intervjurolla. Deretter med tanke på spørsmåla. Enkelte spørsmål fall frå, då eg opplevde å gjenta meg sjølv, medan andre vart gjort enklare og meir konkrete.

Pilotintervju nummer to vart gjennomført på ein tidlegare elev ved ein privat vidaregåande skule med programfaget toppidrett langrenn. Han hadde sjølv vore ein aktiv langrennsløpar på høgt nivå, samstundes som han tok vidaregåande utdanning. Denne intervjusituasjonen var meir reell med tanke på korleis dei framtidige intervjuet kunne ta form.

Gjennom å høyre på intervjuet kunne eg jobbe med korleis eg sjølv formulerer meg, samt luke ut ord og fraser eg nyttar for ofte. Til dømes måtte eg arbeide med å



formulere meg endå meir presist og gjere nokre spørsmål enklare. Dette fekk eg erfare då medstudent tolka spørsmålet annleis enn kva eg hadde tenkt spørsmålet tydde. Det er naturleg å tenkje seg at medstudenten kan ha større innsikt og erfaring med dei ulike omgrepa som vart nytta, enn kva elevane i tredje klasse har. Eit konkret og enkelt språk vil gje større sannsyn for at elevane skjønner kva som blir spurd om og difor har større grunnlag for å kunne belyse problemstillinga.

#### **5.5.4 Transkribering av datamaterialet**

Transkripsjon er ein prosess der ein oversett den munnlege interaksjonen i intervjusituasjonen til ein skriftleg transkripsjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Noko av hensikta med transkripsjon er å gjera intervjusamtalane betre eigna for analyse. Når materialet er strukturera til tekst, vil det vera enklare å få oversikt, samt er sjølve struktureringa ein start på analysedelen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å nytte transkripsjonsprogrammet InqScribe kunne eg gjennomføre transkriberinga på ein effektiv og nøyaktig måte. Ved hjelp av enkle hurtigtastar kunne eg styre kven som snakka, få nøyaktig tid, styre hastigheit og enkelt hoppe fram og tilbake.

Transkriberinga vart gjennomført rett i etterkant av kvar enkelt intervju. Då dei ulike intervjuar fann stad med eit par veker mellomrom, var det hensiktsmessig å transkribere seg ferdig før ein gjekk i gong med intervju på ein ny skule. Brinkmann & Tanggaard (2012) støttar opp under dette, då ein hugsar kva som vart sagt i større grad. Med sju intervju, vart transkriberinga ein relativt omfattande prosess der ein vart sittande igjen med nærmare 150 sider datamateriale.

Kvale & Brinkmann (2015) seier det ikkje finnast noko universell form eller kode for transkripsjon av forskingsprosjekt, men at ein må ta val for å standardisere transkripsjonsprosessen. Mine val omhandla i stor grad om ordrett transkribering, men eg valde å plukke ut gjentakingar utan tyding, som blant anna fleire «eh»-ar.

Hovudfokuset låg i å få fram budskapet i kvart intervju. Dette vil seie at pausar, intonasjonsmessige understrekingar og kjensleuttrykk slik som til dømes latter vart tatt med, men ikkje alltid like lenge eller ofte som latteren og pausane vara. Dette var ein bevisst val, då det var innhaldet i det som vart sagt i intervjuar eg var ute etter. På bakgrunn av desse vala, reknar eg min transkripsjonsreliabilitet for å vera god.

## **5.6 Analyse av datamaterialet**

Når ein skal analysere datamaterialet ynskjer ein å redusere mengd data ved å plukke ut material som er sentralt for å kunne belyse problemstillinga (Thagaard, 2013).

Datamaterialet vart transkribert og grundig lest igjennom. Med utgangspunkt i intervjuguiden har eg nytta meg av det Thagaard (2013) omtalar som temasentrert tilnærming. Det vil seie at informasjon frå kvart overordna tema er studert. Med overordna tema visast det til skuleval, læringsmiljø, kombinasjonen idrett og skulegang, samt tilrettelegging og utvikling. Dette er tema som har som hensikt å sette ljøs på problemstillingane. Utsegn frå elevane som belyste temaet vart kategorisera ved å nytte fargekodar. Dette vart gjort for å enkelt kunne sjå kven som sa kva. Alle utsegn om dei ulike tema frå kvar enkel informant vart difor sett inn i kolloner. Ein for dei private skulane og ein for dei offentlege. Denne måten å gå fram på beskriv Kvale & Brinkmann (2015) som kategorisering. Eit hovudpoeng med denne type tilnærming er å gå djupare inn i kvart enkelt tema. Denne samanlikninga av informasjonen frå alle informantane kan gje ein djuptgåande forståing av kvart enkelt tema. (Thagaard, 2013). Tilnærminga vart valt på bakgrunn av korleis Thagaard (2013) beskriv temabasert tilnærming som hensiktsmessig når teksten ein analyserer følgjer ein satt struktur. Denne sette strukturen var i dette studiet det semistrukturera intervjuet.

Ein skal vera bevisst på både styrker og svakheiter ved å nytte temasentrert tilnærming. Thagaard (201) forklarar korleis tilnærminga i nokre tilfelle ikkje tek hand om eit fullverdig perspektiv. Utsegn blir tatt ut frå sin opphavslege kontekst, der berre deler av teksten blir tatt med. Eg som forskar må arbeide med å vera tru til materialet, slikt at teksten opprettheld opphavsleg meining.

## **5.7 Forskingas kvalitet**

### **5.7.1 Validitet**

Forskeren spiller rollen som djevelens advokat ovenfor egne funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Validitet vil i mange tilfelle verte definert som sanning, riktighet og styrke. Validitet i samfunnsvitskapen handlar om i kva for grad ein metode er egna til å undersøkje det den er meint for å undersøkje. Sagt med andre ord handlar det om å kontrollere at ein

forskar på det ein ynskjer å forske på (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette forskingsprosjektet vil resultatene etter analysen av intervjuene til ein viss grad vera fortolka av forskaren, altså meg. I motsetning til korleis vi kjenner dei kvantitative metodane der ein gjerne nyttar instrumenter i målingane, vil det vera vanskelegare å kontrollere den kvalitative forskinga på same måte. Valideringa i dette prosjektet vil vera ein gjennomgåande prosess. Kvale & Brinkmann (2015) viser til korleis ein bør nærme seg valideringsarbeidet på ein måte der ein nyttar det som ein kvalitetskontroll gjennom alle prosjektets fasar. Eg som forskar må ha eit kritisk syn på mine fortolkingar, samt sette ljøs på kva for kontroll som vert utøvd for å motverke ein selektiv forståing på emne som vert studert. Ein oppgåve blir å vise til korleis studiet er blitt utført. På denne måten skal lesaren forstå korleis studiet er gjennomført, samt ei grunngjeving på kvifor det er gjort som det er gjort.

Kva for skriftspråk som skulle nyttast for å sitere informantane var eit spørsmål som måtte reflekterast over. Om lag halvparten av utvalet prata ein form for dialekt. På bakgrunn av dette vart valet om å sitere alle informantar på nynorsk tatt. Ein skal vera klar over at enkelte ord er skriven på ein annleis måte enn korleis informanten utala det. Ein kan stille seg spørjande korleis dette valet har innverknad på validiteten? I enkelte sitat vil skrivemåten vera annleis enn lydopptaka. Samstundes har eg streva etter å vera så tru til lydopptaka som mogleg. Der ord er omgjort til nynorsk har eg prøvd å nytte ord som svarar til det opphavslege ordet. Sett i ljøs av dette er det ynskt å sitere informantane på ein truverdig måte, som gjev eit påliteleg bilete av informantanes oppleving og erfaring.

Omgrepet «erfaring» vart tilført oppgåva etter at informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1), samt intervjuguide (vedlegg 2) vart utarbeida. Dette omhandla ein modningsprosess og ein vurdering, der ein såg styrken og verdien av å inkludere omgrepet ettersom ein arbeida med oppgåva.

### **5.7.2 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandlar forskingas konsistens og truverd å gjere. Omgrepet tek føre seg blant anna korleis eit resultat kan reproduserast på eit anna tidspunkt, av ein anna forskar. Eit døme på dette er om informanten ville endra svar i møte med ein anna forskar. (Kvale & Brinkmann, 2015). Samstundes stiller Thagaard (2013) seg spørjande til om repliserbarheita i eit kvalitativt forskingsprosjekt er relevant. Dette handlar om at ein som forskar ikkje kan oppfattast som uavhengig i førehand med informanten. Ved

ein interaksjon mellom menneskje vil det vera meir utfordrande å reprodusere forskinga eksakt. Difor blir det mitt ansvar som forskar å argumentere for reliabiliteten ved å gi lesaren eit grundig innsyn i studiets bakgrunn, gjennomføring av datainnsamlinga, informasjon om utvalet, samt korleis analysen har blitt gjennomført. Gjennom denne systematiske gjennomgangen vil lesaren kunne sjå korleis eg har komme fram til desse resultatane, samt kva for tolkingar eg har gjort undervegs.

## **5.8 Etikk**

Ein intervjuundersøking er ei moralsk undersøking. Dette vil seie at det er knytt moralske spørsmål både til intervjuundersøkingas midlar, samt til måla undersøkinga har (Kvale & Brinkmann, 2015). Vitskapens viktigaste forplikting er å søkje etter sanning (NESH, 2016). Dette medfører at eg som forskar er forplikta til å følgje anerkjende forskingsetiske normer. Det stillast strenge krav til meg som forskar. Dette omfattar blant anna den vitskaplege kvaliteten på kunnskapen.

Kvale & Brinkmann (2015) presenterer fire sentrale område som har danna grunnlaget for etiske retningslinjer i denne oppgåva. Dei fire områda tek føre seg informert samtykke, fortrulegheit, konsekvensar, samt forskarens rolle. Forskarens rolle har tidlegare blitt diskutert i kapittelet.

Informera samtykke vil seie at eg som forskar må samle inn samtykke frå informantane mine. Samtykke må vera fritt, informert og uttrykkeleg (NESH, 2016). Måten eg løyste dette på var å utarbeide eit infoskriv (Vedlegg 2) til alle informantane. Dette infoskrivet tok føre seg undersøkingas overordna mål, hovudtrekka i designet og kva det innebar for kvar enkelt å delta. Kontaktinformasjon til meg og rettleiar vart lagt ved, på denne måten kunne informantane kontakte oss om det var noko dei lura på. Min oppgåve var å understreke at det var heilt frivillig å delta. Om dei ikkje ynskte å delta eller ville trekke seg etter ferdig intervju var det viktig å formidle at ein ikkje trengte å legge fram nokon grunn. På denne måten var det tenkt at informantane skulle ha eit godt innblikk i kva dei var med på, kva informasjonen skulle nyttast til og at dei på kva for helst tidspunkt kunne trekke seg. Alle informantane signera samtykkeerklæringa før intervjuet fann stad.

Konfidensialitet omhandlar i stor grad om kva som kan gjerast med den data informantane gjev frå seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil innebera å behandle alle personlege forhold konfidensielt og fortruleg (NESH, 2016). Det skal ikkje vera

mogleg å identifisera informantane eller dei ulike skulane i oppgåva. Postholm & Jacobsen (2018) sett ljøs på korleis ein som forskar må vera ekstra varsam for informantanes anonymitet i kvalitative prosjekt der utvalet er lite. Dette har vore ein gjennomgåande prosess. Forskaren truverdigheit og deltakarens tillit til forskinga er nære knytt til konfidensialitet (NESH, 2016). Dette tyder at eg som forskar må vise til korleis eg best mogleg kan sikre dei data som blir samla inn, samt korleis informantane kan vera sikre på at deira anonymitet blir ivareteken på ein trygg måte. Tiltak som er nytta er pseudonym. Informantane vil få namn slik som til dømes *Elev 1* og *Elev 2*. Innsamla data, altså lydopptak frå intervjuar blir oppbevara trygt på ei minnebrikke, innelåst i eit skap berre eg og min rettleiar har tilgang til. All material vert sletta etter ferdig prosjekt. Dette inneber både transkripsjon og lydopptak. I transkripsjonen er informasjon som kan utfordre informantens anonymitet tatt vekk. Døme på dette er namn, bustad, relasjonar og andre opplysningar som svekker anonymiteten.

Kva for konsekvensar innebera det å delta i forskingsprosjektet? Dette er spørsmål informantane bør ha tydeleg for seg etter å ha fått informasjon om prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Frå eit nytteperspektiv bør fordelane, samt kunnskapen ein kan få ut av å gjennomføre prosjektet, vege tyngre enn ulempene ved deltaking i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved kvalitativ forskning må ein vera viss på at enkelte spørsmål kan verte opplevd sensitive for informanten. I dette prosjektet kunne det til dømes handle om relasjonar, sosialt miljø og kva som vert opplevd bra eller dårleg på skulen. Når eg la fram dei positive konsekvensane av å delta i prosjektet, vart det trekt fram verdien ved å gje andre innblikk i korleis det vert opplevd og erfart å vera elev ved skulane. Eit anna punkt som vart lyfta fram tok føre seg eigenverdien ved å reflektere over eige skulegang, utvikling og tilrettelegging.

### **5.8.1 Ethiske dilemma**

Då informantane snakkar om relasjonen dei har til trenarar og lærarar vart det eit spørsmål om ein også burde samle inn samtykke frå tredjepart. Tredjepart vil i denne oppgåva handla om trenarar og lærarar. NESH (2016) viser til korleis innverknadar på tredjepart som ikkje direkte er inkludert i forskinga må vurderast. I utgangspunktet var det tanken å ha eit eige samtykkeskjema til tredjepart. I samråd med NSD fant vi ut at dette ikkje var naudsynt. Ved å stille generelle og opne spørsmål kringom tredjepart

meinte NSD at det var snakk om trenarar og lærarar generelt. På denne måten vart anonymiteten ivareteken og samtykkeskjema vart vurdert som ikkje naudsynt.

## 6. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil resultatene fra intervjuundersøkningen belyst og vert drøfta. Det overordna målet vil vera å kunne sette lys på problemstillingane. Resultata vil presenterast og diskuterast på bakgrunn av eit sosiokulturelle perspektiv og teorien om sjølvbestemming. Kapitlet om læringsmiljø, tidlegare forskning og anna relevant litteratur vil saman med teorien utgjere grunnlaget for resultat og drøftingskapitlet. Eg ynskjer å samanfatte resultat og drøftinga i eit kapittel. Dette er gjort av den hensikt å presentere datamaterialet på ein oversikteleg måte, utan for mange gjentakingar. Elevanes sitat vil uthevast, der det blir gjort greie for kven som seier kva. Enkelte stader vil det verte supplert i drøftinga med fråsegn frå andre elevar sjølv om sitatet ikkje er teken med. Kvart underkapittel vil ha ein kort oppsummering.

### 6.1 Elevane

For å ivareta kravet om anonymisering vil eg nytte meg av pseudonym. Pseudonyma vil vera Elev 1 (J-O), Elev 2 (J-O), Elev 3 (G-O), Elev 4 (G-O), Elev 5 (G-P), Elev 6 (J-P), Elev 7 (J-P) og Elev 8 (G-P). J er forkorting for jente og G for gut, medan O står for offentleg og P står for privat.

### 6.2 *Korleis opplever og erfarer elevar i 3. klasse, med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting, dei private vidaregåande skulane i forhold til dei offentlege?*

Intervjua har hatt som hensikt å kunne vera med å svare på problemstillinga. Johannesen et al., (2018) seier at analyse er ein spørsmålsdrevne prosess der ein leitar i data etter svar på spørsmål. Gjennom analyse av intervjua er resultat og drøftingsdelen kategorisera i overordna tema. Dette for å kunne gje ein oversikteleg framsyning av ulike sider ved opplevinga og erfaringa av å vera elev ved dei utvalde skulane. Tema er valt ut for å best mogleg kunne belyse problemstillingane og vil ta føre seg:

- 1) Skuleval
- 2) Læringsmiljø
- 3) Kombinasjonen idrett og skulegang
- 4) Tilrettelegging og utvikling

### **6.3 Skulevål**

Innleiande i intervjuet var det ynskjeleg å få innblikk i kva elevane opplevde som motivasjonen bak skulevalet. Ulike faktorar som miljø, geografisk plassering, sportsleg og fagleg opplegg vert diskutert i ljøs av Ryan & Deci (2000) sin teori om sjølvbestemming. Eit sosiokulturelt perspektiv og anna relevant litteratur vil støtte opp under drøftinga.

#### **6.3.1 Skulegang og satsing på idrett**

Fleire av elevane trekk fram at det å kombinere idrettssatsing saman med å få seg generell studiekompetanse var ein avgjerande faktor for val av skule. Elev 2 (J-O) er tydeleg på kva for motivasjon som låg bak:

Det var for å kunne drive med skiskyting og få generell studiekompetanse. Og då få satsa på sidan av [...] For eg hadde lyst til å fortsette og berre sjå kor langt eg kunne komme. Det er jo noko som gjer meg glad når eg held på med det.

Å ha moglegheita til å utøve idretten sin, kombinera med skulegang vart avgjerande for val av skule. Fleire av elevane trakk fram gleda av å kunne satse på langrenn eller skiskyting. Denne gleda kan vitne om ein indre motivasjon for skulevalet. Ryan & Deci (2000) omtalar dette som behovet for autonomistøtte. Behovet omhandlar korleis det er elevane sjølv som står for val av skule på bakgrunn av eige motivasjon. Elev 6 (J-P) viser til korleis eit solid treningsmiljø og moglegheita for ein tilpassa kvardag vekta tungt når ein skulle ta skulevalet:

[...] Det var eigentleg ingen jenter igjen på min alder som satsa hardt då. Og då følte eg at visst eg hadde lyst til å bli god på ski og slik, så var det eigentleg det einaste valet. Flytte opp hit og kunne trene saman med andre som har lyst til å bli gode kvar einaste dag og få skulen og alt lagt til rette for at du kan bli best mogleg på ski då.

Å kunne utvikle seg i lag med andre som ynskjer å bli gode idrettsutøvarar er gjennomgåande for fleire av elevane. Blant anna seier Elev 8 (G-P) dette:

[...] Så det var liksom å komme seg hit for å få litt konkurranse frå andre folk og måle seg mot dei ein konkurrerer i toppen på langrenn då. Så det var eigentleg hovudmålet med å starte her. Å klare å utvikle seg endå meir.

Den sportslege utviklinga ser for enkelte elevar ut til å vera ein av hovudmotivasjonane for val av skule. Spesielt er det gjennomgåande for elevane på dei private skulane. Å kunne vera del av eit miljø der alle ynskjer å utvikle seg til å bli betre idrettsutøvarar



verkar å ha stor tyding. Sett i ljøs av Vygotskijs (2001) tankar om tydinga av samarbeid er det interessant å sjå korleis det å ha menneskje rundt seg som utfordrar og pressar kvarandre på treningane vert opplevd som verdifullt for elevane. Det å oppsøke miljø der ein er omgitt av menneskje som gjerne er betre enn seg sjølve i idretten eller i skulefaga, ser ut til å ha ein innverknad på valet av skule, då dette igjen blir sett på som hensiktsmessig for utvikling. Samarbeid med meir kompetente personar enn seg sjølve har tidlegare blitt belyst viktig faktor i å kunne arbeide i den proksimale utviklingssona (Vygotskij, 2001). Deci & Ryan (2008) viser til viktigheita av å vera del av eit miljø der ein opplev tilhøyrse og samhald. Sjølv om langrenn og skiskyting er individuelle sportar, trekk elevane fram korleis miljøet er avgjerande med tanke på utvikling og trivsel. Nokre av elevane viser til korleis enkelte skular vart utelukka i søknadsprosessen, då miljøet gjerne vart sett på som for lite eller at dei andre utøvarane ikkje «satsa» på same måte som seg sjølve.

På dei offentlege skulane viser to av elevane til korleis det sportslege miljø ikkje var like avgjerande for val av skule. Dei påpeikar korleis det å kunne ta studiespesialisering for å ha moglegheiter for vidare utdanning seinare er ein faktor dei tek med i valet:

Ja, det er ganske viktig for meg det og. At ja.. ein kan jo ikkje drive med idrett heile livet. Eller ein kan, men det er vanskeleg å vera toppidrettsutøvar heile livet i alle fall (Elev 3, G-O).

Du få jo studiespesialiserande på idrettsfag og, men du får liksom realfag og slikt då. Det kan du kombinere med skule, samtidig som ein har toppidrett. Det kan ein ikkje med idrett då. Så eg føler det er meir opent kva du kan gjere vidare då. Med denne løysinga (Elev 4, G-O).

Motivasjonen bak skulevalet til Elev 3 (G-O) og Elev 4 (G-O) verkar å handle om å ikkje avgrense nokre vidare moglegheiter. Det høver seg om vidare utdanning på høgskular og universitet. Denne form for motivasjon kan ein diskutere om fell under det Deci & Ryan (2000) omtalar som autonom ytre motivasjon. Handlinga i seg sjølv er eiginitiera, slik som ein kjenner frå indre motivasjon. Likevel skil denne motivasjonen seg ut då ein gjerne utførar handlinga ettersom ein opplev at handlinga kan sjåast som verdifullt i eit større bilete. Elev 3 (G-O) og Elev 4 (G-O) verkar å vera klar over kor trøgt nålauge det er å kunne leve av å vera toppidrettsutøvar. Difor sikrar dei seg med å velje ein skule der dei har moglegheit til å ta realfag. Dette gjev elevane stor grad av valfridom for vegen vidare. Autonom ytre motivasjon vert også omtala som internalisert motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det blir påpeika korleis denne form for motivasjon

allereie kan ta form i tidleg alder, då ungane lærar av foreldra. Ungane vil då altså kunne ta val som dei opplev blir teken på eiga hand, ikkje på grunnlag av krav frå omgjevnadane. I dette tilfelle kan ein tenkje seg korleis elevane kan ha blitt påverka blant anna foreldre som taler om verdien utdanning har i dagens samfunn.

Ser vi på prestasjonsnivået til utøvarane, kan ein sjå korleis elevane på dei private skulane til ein viss grad skil seg ut med å vera på eit høgt nasjonalt nivå. Då utvalet i studiet er relativt avgrensa, vil det kunne vera tilfeldig at prestasjonsnivået fordela seg på denne måte. På ein anna side vart det tidlegare sett ljøs på korleis dei private skulane hadde inntaksamlingar der blant anna tidlegare resultat vart vurdert. Ein kan og stille seg spørjande om det vil vera høgare status å komme inn på ein privat skule enn ein offentleg? Og om dette kan vera ein form for sportsleg anerkjenning? Sett i ljøs av desse spørsmåla, vil ein kunne tenkje seg at det å komme inn som elev på ein privatskule er motivasjon i seg sjølv.

### **6.3.2 Miljø**

Miljø og trivsel er eit anna sentralt tema som ligg til grunn for mange av elevane. Det å ha kjentfolk som allereie var elevar ved skulen eller som vurdert starte på same skule har for fleire vore ein påverkande faktor. Elev 2 (J-O) og Elev 4 (G-O) sett ljøs på dette:

[..] Då fant eg ut at fleire av dei andre, eller fleire av bestevennane mine innafor skiskyting, dei skulle gå her, så då valde eg heller å gå her og bu på hybel i staden for internat då. Og det gjorde det eigentleg mykje lettare for meg. Eg er glad for at eg tok det valet (Elev 2, J-O).

Hovudmotivasjonen min for å begynne her var mykje trivsel då. Det var veldig mange som skulle hit, som eg kjende, og då var det det kanskje greiast å dra hit. Då blei kanskje skulen litt lettare å overleve, hehe (Elev 4, G-O).

Elevane beskriv korleis behovet for å ha vener og kjentfolk på skulen var avgjerande for trivsel, noko som igjen hadde betydning for å kunne gjennomføre skulen på ein god måte. Denne form for tilhøyrsløse set Ryan & Deci (2000) ljøs på som ein av tre grunnleggande behov i teorien om sjølvbestemming. Det er interessant å sjå korleis tilhøyrsløse ser ut til å ha fleire tydingar. Blant elevane på dei private skulane er ynskje om å vera del av eit miljø som kan vera stimulerande for eige utvikling lyft fram som viktig. Det blir ikkje i like stor grad sett ljøs på at valet vart påverka av vener og kjende som ein kan sjå ein tendens av på dei offentlege skulane. Ser vi til korleis Berg et al.,

(2014) legg vekt på kva måte eit inkluderande læringsmiljø bidreg til ein skulekvardag som fremjar helse og trivsel for den enkelte elev, kjem verdien av å ha vener rundt seg til syne. Dette vil igjen verke positivt inn på elevanes læringsutbytte. Både gutar og jenter peikar på korleis trivsel var ein avgjerande motivasjon for val av skulen.

### **6.3.3 Geografisk tilhøyrse**

Eit siste punkt som vert belyst for motivasjonen bak skulevalet er geografisk tilhøyrse. For enkelte av elevane var nærleik til familie og vener ein faktor som skulle vege tungt i val av skule. For Elev 2 (J-O) og Elev 3 (G-O) var det viktig å fortsett kunne bu heime eller ha familien i ein avstand som gjorde det mogleg å reise heim i helger om ein ynskde det. Skulens plassering kunne verte opplevd viktig, også for foreldra. Elev 2 (J-O) beskriv det på denne måten:

Mamma og pappa ville jo heller at eg skulle hit. Det var jo mykje lettare for dei og. Då kan eg jo komme heim i helgane. Visst det er noko eg treng, så kan eg jo komme heim i vekene og.

Elev 2 (J-O) sat tidlegare ljøs på korleis gleda å kunne utøve idretten på skulen var hovudmotivasjon for valet. Samstundes viser ho til korleis foreldra gjerne ynskde å ha ho i nærleiken. På bakgrunn av korleis Deci & Ryan (2000) omtalar autonomistøtte vil ein kunne tenkje seg at både indre motivasjon i form av glede, samt ytre motivasjon ved foreldres ynskje om å ha utøvaren i nærleiken spelar ei rolle for val av skule. Også Elev 3 (G-O) trekk fram kvifor det vert opplevd gunstig med tanke på totalbelastning å ha kort veg heim:

[..] Men så er det også ganske kort veg. Då er det det kortare tid frå eg sluttar på skulen til eg er heime, og då får eg meir kvile og slik at ja.. Det er betre opplegg for å få kvile og trent og slik då.

Bekkestad (2017) påpeikar korleis elevane bør vurdere kva avstanden heim har å seie for skulevalet. Blant anna trekk ho fram korleis daglegdagse arbeidsoppgåver kjem i tillegg til skulen og treninga. Det kan til dømes vera matlaging, klesvask og betale sine egne rekningar. For nokre vil denne overgangen kunne opplevast krevjande og alle er kanskje ikkje førebudde på denne omveltinga. Tanken for mange er fyrst og fremst å bli ein betre skiløpar (Bekkestad, 2017). På ein anna side vil ein kunne tenkje seg at denne overgangen kan bidra med personleg utvikling for elevane som klarer å balansere dei

daglegdagse gjeremåla på ein hensiktsmessig måte. I kva for grad elevane tek del i dei daglegdagse gjeremåla sjølv når dei bur heime, vil i stor grad variera. Det vil og variere korleis skulane er lagt til rette for å lette på desse oppgåvene. Begge dei private skulane i dette studiet tilbydde enten middag fleire dagar i veka eller moglegheit til å nytte seg av eit middagstilbod. I samtala med Elev 8 (G-P) viser han til korleis dette tilbodet vert opplevd optimalt, då det gjev mindre totalbelastning i kvardagen, samt sikrar at alle har moglegheit til å få i seg sunn og næringsrik mat. Elevane på dei offentlege skulane hadde kortare veg heim, enn kva elevane på dei private skulane hadde. Ser ein til dei offentlege skulane, budde fortsett 3 av 4 elevar heime, medan på dei private hadde alle flytta heimanfrå. Ut frå dette funnet, kan ein stille seg spørjande om offentlege skular blir valt for å fortsett kunne bu heime hjå foreldre.

#### **6.3.4 Oppsummering**

Kva elevane sjølv beskriv som avgjerande for sin eigen del knytt til skulevalet varierar. Likevel var det nokre fellestrekk som gjekk igjen. Blant anna vart det å kombinere skulegang og moglegheit for å satse på idretten, lyfta fram frå dei aller fleste av elevane som noko av det mest avgjerande for valet. Deretter vart miljø og trivsel sett ljøs på som faktorar som vart tungt vektlagt. Då spesielt verdien av å ha kjennskap til tidlegare elevar eller at vener skulle starte samstundes. Dette var på dei offentlege skulane. Til slutt vart skulens geografiske plassering tatt fram som viktig. Nærleik til familie og vener vert opplevd for enkelte elevar tungtvegande i valet, då det kjende miljøet gjev elevane tryggleik og tilhøyrkjensle. Enkelte elevar trakk fram korleis det var viktig for foreldre å ha dei i nærleiken. Betydinga av å ha familie i nærleiken gjekk altså begge vegar. Det kan tyde på at elevane på dei offentlege skulane, i større grad, fann det viktig å ha moglegheit til å fortsett bu heime. Kva for faktorar som veg tyngst, varierer frå elev til elev.

#### **6.4 Læringsmiljø**

Korleis elevane opplever og erfarer læringsmiljøet på dei ulike skulane er ein av underproblemstillingane til dette forskingsprosjektet. Det var som tidlegare nemnd tatt utgangspunkt i det psykososiale læringsmiljøet på skulen, der det vart avgrensa ved å ta føre seg fire overordna tema (Nordahl et al., 2009). Desse tema var klasseleing,

relasjon lærar/trenar-elev, relasjon elev-elev og skule-heim samarbeid. Eit sosiokulturelle perspektivet danna det teoretiske rammeverket for drøftingane, saman med relevant litteratur om læringsmiljø. Miljømessige faktorar som har innverknad på elevanes sosiale og faglege læring, samt elevanes generelle situasjon vart belyst.

#### **6.4.1 Kva vert opplevd og erfart som eit godt læringsmiljø?**

Når elevane tok føre seg læringsmiljøet, skilde dei til ein viss grad mellom dei teoretiske faga og toppidrettsfaget, samt fellestreningane. Då elevane vart utfordra på å beskrive kva dei sjølv opplever som eit godt læringsmiljø, blir arbeidsro trekt fram av alle. Då spesielt i fag som vert gjennomført i klasserommet. Viktigheita av å unngå forstyrningar i skularbeidet verkar avgjerande for at elevane skal oppleve eit godt læringsmiljø. Elev 2 (J-O) forklarar det slik:

[..]Ja også klare å halde roen, når du skal vera stille. Det er vi av og til dårleg på.

Ein av lærarens viktigaste oppgåve som klasseleiar er å opprette arbeidsro, samt motivere elevane til innsats (Nordahl et al., 2009). Dette blir understøtta av elevanes eige oppleving av arbeidsro. Fleire av elevane er tydelege på korleis læraren stort sett er dyktig på å skape eit miljø der ein får arbeidsro om ein ynskjer det. Elev 3 (G-O) er klar på at det er ei felles oppfatning i klassa for å oppnå arbeidsro, sjølv om det ikkje alltid lukkast.

Elev 6 (G-P) forklarar kva ho legg i eit godt læringsmiljø på denne måten:

Eg vil jo seie at det er eit miljø det er lov å vera flink og lov å kunne seie at ein har lyst til å ha gode karakterar og at folk jobbar godt saman og hjelp kvarandre for å gjere det godt på skulen og slik då. Folk er positive og snakkar ikkje stygt om andre, du skal føle deg trygg og det skal ikkje vera noko skummelt å snakke høgt i klassa og slike ting.

Eit svært interessant utsegn som blir lyfta fram frå Elev 6 (J-P) er kva for betydning det har å vera del av eit miljø der det er rom for å vera flink. På oppfølgingsspørsmål om ho opplev ein felles aksept for å prestere godt seier ho dette:

Ja. Men eg trur nok det er eit punkt ein kunne blitt betre på her oppe. Absolutt. Fordi det er veldig slik fokus på idretten. Og så er det litt slik.. du hadde nok blitt sett litt ned på om du hadde sagt at "nei, eg blir ikkje med på andre økta i dag, fordi eg må gjera lekser". Då hadde du nok blitt erta litt kanskje, ikkje slik skikkeleg, men.. Så akkurat den biten trur eg denne skulen kunne vore litt betre

på, eller vår klasse då. For det er nok litt slik at det er kulare å vera ute å vera sosiale og slike ting, enn å sitte inne og gjera lekser.

I ljøs av Elev 6 (J-P) sine utsegn kan det tyde på at det er ein større aksept for å prestere i idretten enn kva elevane opplev og erfarer i skulefaga. Idrettskulturen på dei private skulane stod sterk der alle elevar var motivera for å satse langrenn etter ferdig vidaregåande. Dette for utforske eige potensiale og sjå kor langt dei kunne nå. Det kan sjå ut til det ikkje er same aksepten for å nytte tid på skulearbeid. Ho reflekterer over at kulturen i klassa er tydeleg på kva som verdsettast. Eit miljø der ein «ser ned» på skulearbeid vil kunne vera uheldig med tanke på fagleg utvikling sett i eit sosiokulturelt perspektiv der støtte frå dei rundt deg blir tileigna stor verdi (Vygotskij, 2001).

#### **6.4.2 Læringsfellesskap**

Eit anna punkt som blir lyft fram frå elevanes side er det å ha ei felles forståing av kva som ligg i eit godt læringsmiljø. Blant anna viser dei til korleis det er ein stor fordel om ein opplev at klassa jobbar mot felles mål, der læring og innsats står i fokus.

[..] Det er jo at folk er villig til å gjera ein jobb. Og at ein er trygge på kvarandre og tør og legge ned den jobben og hjelpe kvarandre og samarbeide om nokon treng det (Elev 1, J-O).

Eg tenkjer slik at alle må vera ivrig etter å lære seg ting (Elev 2, J-O).

Utsegna kan trekkast opp mot korleis eit læringsfellesskap blir forklara. Brown (sitert av Imsen, 2014) trekk fram fire omgrep som skal vera grunnsteinane i eit vellukka læringsfellesskap: handlekraft, refleksjon, samarbeid og kultur. Det å jobbe mot felles mål, samt ha ei felles forståing for kva som skal til for å nå desse måla kan sjåast i samanheng med omgrepa samarbeid og kultur. Det er tydeleg at dette gjeld både fagleg og sportsleg. Elev 5 (G-P) viser til verdien av å vera del av eit miljø der alle har ei felles oppfatning av kva som ligg bak det å prestere på eit høgt nivå i skisporet. Elevane er innforstått med at ein må prioritere og gjere val som til tider kan verte opplevd som krevjande. Det å vera i eit miljø der alle står ovanfor dei same vala, gjev både tryggleik og samhold. Wenger (1998) sine tankar rundt eit fruktbart læringsfellesskap støttar opp under dette, der felles forståing av oppgåva, samt eit gjensidig engasjement blir trekt fram som nøkkelfaktorar.

### 6.4.3 Relasjonar trenar/lærar-elev

Nordahl et al. (2009) sin rapport viser til kor viktig relasjonar er for å skape eit godt læringsmiljø. Det blir trekt fram verdien av gode relasjonar både mellom elevane sjølv, samt kva for grunnleggande innstilling lærarane, trenarane og elevane har til kvarandre. Ved spørsmål om korleis elevane opplev og erfarer relasjonen til trenaren har alle åtte elevar ein positiv oppfatning. Det kan tyde på at det er liten forskjell mellom opplevinga av relasjonen til trenaren på dei offentlege og private skulane. Ein kan heller ikkje belyse skilnad mellom kjønn på korleis relasjonen vert opplevd og erfart. Elev 6 (J-P) forklarar sin relasjon til trenaren på denne måten:

[..] Så eg har i alle fall veldig god kontakt med min trenar, snakkar med han nesten dagleg, både om idrett og trening og planlegging og slik, men også om korleis det gjeng med meg og sosialt og slike ting då. Blir på ein måte både litt trenar og litt psykolog, ein du kan prate med uansett då.

Vygotskij (2001) sine perspektiv om korleis læring og utvikling er grunnleggande sosiale prosessar kan vera med å belyse verdien av ein god relasjon mellom utøvar og trenar. Elev 6 (J-P) viser til korleis trenaren har ein kompleks rolle der dialogen blir tilgjengeleg høg verdi. Utøvaren opplev og erfarer trenaren som ein viktig person også på områder som ikkje omhandlar trening. Ein open dialog der utøvaren følar seg trygg og kan seie det ein føler for, ser ut til å spele ein stor rolle i utøvarens oppleving av relasjonen. Nordahl et al., (2009) peikar på korleis det er trenarens hovudansvar å byggje opp ein god relasjon. Dette omhandlar posisjonen den profesjonelle vaksne er i. Posisjonen gjev trenaren større moglegheit til å påverke relasjonen i ynskt retning. Samstundes må ein vera var over at det er elevanes subjektive oppleving av relasjonen som til slutt er avgjerande. Elev 2 (J-O) viser også til ein god relasjon og tette band til sin trenar:

Til trenarane står vi egentleg veldig tett på ein måte. Han veit veldig mykje om meg og om korleis kroppen min fungerer egentleg. Så det fungerer veldig bra. Han ser jo kva eg skriv i treningsdagboka, korleis alle øktene gjeng. Korleis kroppen fungerer og han veit jo litt kva som skjer med meg då. Han må jo nesten vite det om han skal legge opp treninga til kvardagen min. Så han veit på ein måte alt eg gjer.

På spørsmål om korleis desse tette banda vert opplevd, seier ho at dette er i all hovudsak positivt og at det er slik det bør vera. Også ho påpeikar korleis ein god dialog med trenaren er heilt avgjerande for å oppnå ynskt utvikling. Ho opplever altså at trenaren både må ha kjennskap til utøvaren og personen. Dette er med på å gje trenaren

moglegheit til å lage eit treningsopplegg som er tilpassa akkurat den einskilde. Dei tette banda er og med på å gje tru på det ein driv med. Elev 2 (J-O) viser til korleis ho nesten alltid gjennomfører det trenaren har sett på planen, då dei i fellesskap og med ei felles forståing tenkjer at dette er den «ideelle planen». Med dette vert det meint det opplegget som er tenkt mest hensiktsmessig for å prestere godt i konkurransar. Dei tette banda til trenaren kan sjå ut til å forme seg gjennom ein trygg og god dialog. Sett i ljøs av dette vil ein kunne legge til rette for både sportsleg og personleg utvikling gjennom ein fruktbar dialog der anerkjenning, rettleiing og støtte finn stad (Vygotskij, 2001).

Relasjonen mellom elevane og lærarane vert også opplevd og erfart som god, men funna er noko meir sprikande enn på trenarsida. Det kan sjå ut til at fleire av elevane på dei offentlege skulane har noko mindre kontakt med lærarane, enn elevane på dei private skulane. Ein konsekvens av dette kan vera mindre kjennskap til kvar enkelt lærar. Mindre kjennskap til eleven vil kunne gje større utfordring for å leggje til rette for utvikling i den proksimale utviklingsona. Dette på bakgrunn av at ein er meir usikker på kva akkurat den einskilde eleven treng for å kunne utvikle seg (Säljö, 2002). Elev 4 (G-O) forklarar relasjonen på denne måten:

Ikkje noko dårleg forhold, litt slik nøytralt om det gjeng an å seie. Det er greitt, det er bra. [...] Du kommuniserer med dei bra og dei kommuniserer med i alle fall meg bra. Vi har på ein måte ein gjensidig forståing for kvarandre. Så det funkar greitt, eg har ikkje opplevd å bli nedprioritera eller blitt urettferdig behandla. Så det er bra. Men du er ikkje bestevenn med lærarane dine, men det skal du heller ikkje vera.

Einingsperspektivet til Vygotskij (2001) tek føre seg tenking og språk sett under eitt. Med dette meiner ein at språkbruk og tenking må verte studert samstundes. Den menneskelege bevisstheita utviklast i følgje Vygotskij (2001) gjennom eit sosialt fellesskap mellom menneskje. Dette synet på læring og utvikling vil altså kunne vera med å støtte opp under verdien av ein fungerande relasjon mellom lærar og elev, der dialogen frå elevens side vert opplevd som god.

Blant fleire av elevane på dei private skulane viser dei til noko tettare relasjon til lærarane. Elev 5 (G-P) opplev at dette skuldast i hovudsak størrelsen på klassa, samt eit mindre lokalsamfunn der ein gjerne møter lærarane dagleg i andre samanhengar:

[...] Vi er kanskje åtte stykk på det meste då. Og vi har veldig god dialog med lærarar og.. det blir jo litt spesielt på denne vesle plassen her når du møter læraren på butikken kvar dag. Då kjenner du han ganske mykje betre enn ein lærar på stor skule heime. Så det er nok litt spesielt for mange her. Det liksom



slik.. om ein ikkje er så fan av det, så er ikkje dette rette plassen. Om du skal til legen, så kan legen vera kona til læraren din som du kjenner frå før av og, ja eg trur ein del ikkje er så glad i det.

Han er tydeleg på at dette i stor grad vert opplevd som positivt. Blant anna gjev det større moglegheit for tilpassa opplegg, der lærarane kjenner styrkane og svakheitene dine. Denne kjennskapen til elevane vil kunne spele ei viktig rolle for å legge til rette for arbeid som er tilpassa den enkelte elevs nivå (Imsen, 2014). Samstundes er han bevisst på korleis denne relasjonen kan vera sårbar. Med dette meiner han at om ein ikkje har ein god dialog med læraren vil det verte opplevd meir utfordrande, då lokalsamfunnet ikkje er større enn at ein stadig omgåast kvarandre i andre situasjonar enn berre skulen.

#### **6.4.4 Relasjonar elev-elev**

Relasjonane mellom elevane var i all hovudsak god både på dei private og offentlege skulane. Alle elevar viser til at dei er del av eit trygt og godt fellesskap. Fredricks et al., (2004) påpeikar viktigheita av eit inkluderande miljø. Blant anna høgare trivsel og mindre fråfall. På spørsmål om elevane opplev eit inkluderande klassemiljø, svarar alle elevane at dei sjølve opplev eit trygt og inkluderande miljø. Elev 5 (G-P) set ljøs på korleis felles interesser bind klassa saman:

[..] I vår klasse, så er det jo mange personar med same interesser, så eg trur nok det er mange som gjeng godt saman og, og har mykje til felles, og då trur eg det er lettare at ein kjem godt overeins då. Og at ingen er utafor og slike ting.

Det blir sett ljøs på kor viktig eit inkluderande miljø er. Berg et al. (2014) viser til som tidlegare nemnd, korleis eit inkluderande læringsmiljø bidreg til betre helse og trivsel. Ein skal også fungere som ein gruppe også utanfor skulen. Treningssamlingar, noregscuphelger og hybellivet er alle døme på settingar ein omgåast medelvar. Difor kan ein tenkje seg korleis klassemiljøet kan ha verknad på både trivsel på treningane, som igjen kan ha noko å seie for kor godt ein klarer å prestere i noregscupen. Informantane opplev og erfarer sjølv eit inkluderande klassemiljø. Samstundes undrar enkelte elevar på om nokre i klassa føler seg mindre inkludera. Dette kan handle om klasser der fleire idrettar gjeng saman. Enkelte av idrettane har få utøvarar. Elevane opplev til ein viss grad at det blir grupperingar mellom idrettane. Elev 8 (G-P) foreslår å til dømes ha enkelte felles samlingar, der heile klassa er med, uavhengig idrett.

Det er litt idrettsbasera liksom...at langrenn heng med langrenn kanskje og skiskyting med skiskyting. Vi har blitt betre på det etter kvart, ettersom vi har blitt betre kjend, men eg syns kanskje at langrenn og skiskyting kunne hatt nokre samlingar saman kanskje. For det har vi ikkje hatt, vi har hatt eit par treningar, eit par intervallar, men det hadde vore veldig greitt å kanskje hatt ein samling med dei og budd på rom med eit par av dei slik at vi hadde blitt betre kjend. For det er litt slik at i pausane så gjeng ein til idretten sin liksom.

På denne måten kunne ein lært av kvarandre, samt styrka klassemiljøet på tvers av idrettane. Det er ikkje eit generelt inntrykk at ulike idrettar gjev eit meir splitta klassemiljø. Elev 6 (J-P) opplev eit inkluderande miljø på tvers av idrettane. Ho meiner i hovudsak at årsaka til det gode miljøet ligg i ein relativt liten klasse, der alle kjenner alle.

Skaalvik & Skaalvik (2014) påpeikar korleis ein grunnleggande god relasjon mellom elevane blant anna byggjer på ei felles aksept for rom til å kunne vise både styrker og svakheiter. Elevanes evne til å reflektere over korleis dette kan verte opplevd i klassa vitnar om ein vissheit om temaet. Dei viser til ei felles forståing for at det er og bør vera rom for dette. Elev 5 (G-P) belyser temaet:

Nei, at ein er trygge på dei i klassa då, at ein tør å seie kva ein sjølv meiner, utan å bry seg om kva alle andre seier.

På ein anna side kan ein få inntrykk av at elevane til ein viss grad opplev kognitiv dissonans når dei snakkar om temaet. Med dette meiner ein at dei seier ein ting der det visast til ein aksept når dei reflekterer kringom temaet (Svartdal, 2018). Samstundes kan det sjå ut til at elevane opplev ei kjensle av usikkerheit i klasserommet. Elev 3 (G-O) forklarar det på denne måten:

Ja, men eg trur det er mange som fortsett ikkje har lyst til å stille spørsmål då. Fordi dei opplev det som kanskje at dei burde visst dette, så då har eg ikkje lyst til å seie noko då. Når nokon stiller spørsmål trur eg ingen tenker på det i alle fall.

#### **6.4.5 Skule-heim samarbeid**

Nordahl et al., (2009) påpeikar verdien av eit solid skule-heim samarbeid. Korleis dette samarbeide vart sett på frå elevanes ståstad variera mellom dei ulike skulane. På dei private skulane hadde dei gjerne ei foreldrehelg i løpet av året. Dette gav foreldre moglegheita til å ha individuelle samtalar med trenarar og lærarar. På denne måten hadde foreldre og skulen moglegheit til å oppdatere kvarandre, samt ta opp aktuelle saker og problemstillingar. Elles opplevde elevane stort sett at det var dei sjølve som

oppdatera foreldre om korleis skulekvardagen gjekk. Samstundes viser Elev 7 (J-P) til korleis trenarane konkret oppdaterer foreldre:

[..] Og så plagar langrennsavdelinga å sende ut eit slags nyheitsbrev då. Til foreldra. Litt slik status, korleis det gjeng og kva som skjer.

Sjølv om elevane i mindre grad har reflektert over samarbeidet skule og heim viser det seg at foreldre er involvert i fleire prosessar. Blant anna spelar enkelte foreldre ei viktig rolle når det kjem til skismørjing og anna service under noregscup og andre konkurransehelger. Nordahl et al., (2009) påpeikar korleis eit slik samarbeid kan vera hensiktsmessig både for skulen og foreldre. Gjensidig respekt og kommunikasjon blir sett på som avgjerande faktorar for eit vellukka samarbeid. Både på dei offentlege og private skulane var foreldre involvert på ulike måtar. Likevel kom det fram korleis elevane sjølv hadde reflektert lite kringom samarbeider mellom skule og heim. Elev 2 (J-O) forklarar korleis det var relativt lite kontakt mellom skule og foreldre:

Ikkje med skulen. No er eg jo 18, så eg får jo ha kontroll på alt sjølv. Og i starten var det berre foreldremøte, det var det einaste dei hadde av kontakt med skulen nesten.

Sjølv om Elev 2 (J-O) opplev relativt lite samarbeid mellom skule og heim, set ho og ljos på korleis foreldre, saman med skule og team stiller som støtteapparat på til dømes NC-helgane. Det verkar som mange av foreldre er svært aktive i bornas aktivitet. Dette gjeld både på dei private og offentlege skulane. Ein så aktiv og deltakande rolle som det enkelte av elevane opplevde foreldre hadde, vil ein kunne diskutere om skil seg ut frå korleis vi kjenner foreldresamarbeid frå «vanlege» vidaregåande skular. Scaffolding kan omhandle ulike måtar å støtte opp under elevane og utøvar på (Wood et al.,1976). Elevane lyfter fram korleis denne oppfølginga frå foreldre vert opplevd avgjerande for å kunne prestere i skisporet. Foreldre og trenarar utgjør det elvane omtalar som støtteapparat. Støtteapparatet legg til rette for at utøvarane berre skal kunne fokusere på å gå fort på ski.

Skulen er lovpålagt å halde kontakt med foreldre til elevane som ikkje myndige (Friskulelova, §4-3, 2003). Når elevane blir myndige vil den lovpålagte kontakten med foreldre opphøyra i stor grad. Samstundes ser vi fleire døme på korleis ein naturleg har meir kontakt med foreldre på denne type skular, der foreldre bidreg i ulike roller.

Av dette kan vi tolke det dit at skule-heim samarbeid føregjeng i form av foreldresamtaler, foreldrehelgar, infoskriv og oppfølging på konkurransar. Elevane trekk i hovudsak fram døme frå samarbeid som omhandlar det sportslege opplegget. Det blir set ljøs på korleis dei sjølv opplev å måtte oppdatere foreldre på korleis den faglege utviklinga gjeng føre seg. Samstundes vart det nemnd korleis ein kunne avtale med faglærarane under foreldrehelgar for å ha ei gjennomgang i kvart enkelt fag.

#### **6.4.6 Oppsummering**

Læringsmiljøet på dei ulike skulane vert, i all hovudsak, opplevd og erfart som godt. Arbeidsro blir trekt fram som grunnstein for at læringsmiljøet skal vera fruktbart. Lærarane og trenarane klarar å vera tydelege klasseleiarar som oppmodar til innsats og legg til rette for eit positivt klassemiljø. Elevane sjølv er inneforstått med korleis dei ynskjer å ha det, men til tider kan det verte opplevd utfordrande for enkelte å etterfølgje dette. I all hovudsak opplever elevane god relasjon med trenarane og lærarane. Funna kan til dels sjåast i samanheng med funna Halberg (2019) og Vatten (2017) gjorde seg. Trenarane blir pålagt komplekse rolle der kjennskap til utøvarane blir trekt fram som heilt nødvendig. Dialogen vert opplevd som avgjerande for at samarbeide skal lukkast. Elevane viser til noko tettare band til trenarane enn lærarane. Dette er meir framtrudande hjå elevane på dei offentlege skulane. Foreldresamarbeid med skulen påpeikar elevane som sporadisk. Likevel belyser dei korleis foreldre spelar ein avgjerande rolle som støtteapparat på konkurransehelgar og generelt korleis dei innvolverar seg i idretten.

### **6.5 Kombinasjon idrett og skulegang**

Fleire av informantanes hovudmotivasjon bak val av skule var med tanke på å kunne kombinere idrett og skulegang på ein god måte. Studiet hadde interesse av å finne ut korleis elevane opplevde denne kombinasjonen. Elev 1 (J-O) og Elev 2 (J-O) opplev i stor grad at det å kombinere skulen med det å satse let seg gjere, men er krevjande. Dei er godt nøgde med korleis toppidrettsfaget leggst til rette for å kunne bidra med sportsleg utvikling. I ljøs av formålet til toppidrettsfaget blir det trekt fram korleis faget bidreg med motivasjon, glede og utvikling for å nå eigne målsettingar (Utdanningsdirektoratet, 2006). Trenarane støttar utøvarane på ein måte som vert

opplevd heldig for å kunne nå dei sportslege målsettingane. Det same gjeld til ein viss grad dei teoretiske faga. Lærarane blir sett på som dyktige, trygge og gode formidlarar. Nordahl et al., (2009) viser korleis desse eigenskapane er med på å danne grunnlag for god klasseleing. Samstundes er det interessant å sette ljøs på kva elevane likevel opplev og erfarer som krevjande. Elev 2 (J-O) seier det slik:

Det er litt vanskeleg for oss på ein slik skule som det her, syns eg i alle fall. For dei legg ikkje så godt til rette for det. Og vi er jo mykje borte, så vi gjeng jo glipp av mange timar. Så vi må jo jobbe mykje utanom skulen i dei periodane vi er mykje borte. Eg får jo bra nok karakterar. Det er jo berre jobbe, så gjeng det fint på ein måte. Men når vi gjeng på ein slik skule der dei har studie og idrett då, så må dei ta omsyn til resten av klassa då. Ikkje det fåtalet som er borte. [...] . Men for oss blir det lagt opp til resten av klassa, ikkje oss. [...] 3 av 26, så eg skjønner jo at dei ikkje kan ta omsyn til oss slikt sett, men.. Vi kunne jo berre vi tre hatt prøva ein anna dag. Eller ein anna gong. Lagd det litt enklare for oss.

Hensiktsmessig støtte frå læraren vil kunne bidra til utvikling for elevane (Wittek, 2012). Sett ut frå Elev 2 (J-O) sine opplevingar og refleksjonar vil ein kunne diskutere om den faglege utviklinga har potensial til å bli betre. Det å vera få langrennsløparar og/eller skiskyttarar i klassa kan verte opplevd til dels krevjande når det gjeld å leggje til rette for ein mest mogleg hensiktsmessig kombinasjon av idrettssatsing og skulegang. Elevane viser til korleis lærarane er nøydt å leggje til rette for resten i klassa. Dette fører til at elevane ikkje opplev ynskjeleg tilrettelegging blant anna knytt opp mot samlingar og konkurransar. Dette kan blant anna omhandle korleis prøver blir lagt til ein måndag etter ei noregscuphelg eller korleis ein sjølv må jobbe med å få tilpassa kvardagen, slik at den gjeng opp. Tilpassa opplæring vil etter Vygotskij (2001) sitt syn handle om å legge til rette for ein undervisning som ligg litt over det nivået elevane allereie er på. Ved manglande tilrettelegging vil ein kunne tenkje at nivået stadig vil kunne verte opplevd for høgt for den einskilde elev. Elevane viser forståing for at ein må ta omsyn til fleirtalet, men samstundes kan det til tider vera krevjande.

Etter det fleire av elevane på dei offentlege skulane beskriv, kan det verke som denne utfordringa er meir gjennomgåande på dei offentlege skulane. Kommunikasjonen mellom lærarane og trenarane ser ut til å vera mindre til stade, enn kva ein kan sjå på dei private skulane. I alle fall kan det tyde på at det er slik dialogen mellom trenar og lærar vert opplevd frå elevanes ståstad. På den andre sidan må ein sette dette i perspektiv til kva for rolle skulen har. Regjeringa (u.å) viser til korleis det er eit mål om at alle elevane skal oppnå grunnleggande ferdigheiter, samt gje den enkelte og samfunnet naudsynte føresetningar for framtidig velferd. Føremålet til programfag

toppidrett viser korleis faget skal vera med på å gje unge utøvarar moglegheit til å kombinere idrett på eit høgt prestasjonsnivå, saman med å ta vidaregåande utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det blir difor naturleg å tenkje at det er fleire interesser frå skulens side som må tilfredsstillast. Sjølv om elevane var reflekterte over at utdanning var naudsynt om ein ville ha fleire bein å stå på i framtida, kunne det verke som dei ynskte ein kvardag som fyrst og fremst vart bygd opp rundt idretten.

Forforståinga vil kunne spele ei rolle, då forventningane frå elevane og forventningane frå skulen ikkje samstemmer fult ut. I ljøs av dette kan ein stille seg spørjande til om det ikkje berre er dialogen mellom trenarane og lærarane som kunne vore tydelegare, men og om dialogen, samt forforståinga mellom elevane og skulens leiing kunne vore klarare.

Elevane på dei private skulane viser til det dei meiner er eit svært godt opplegg, både med tanke på å gjennomføre vidaregåande skule på ein god måte, men kanskje spesielt til korleis skulane er tilrettelagt for å kunne prestere på eit høgt regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå innanfor idretten. Blant anna er det større grad av tilfredsheit når det gjeld planlegging og gjennomføring av prøver og innleveringar. Elevane ved dei private skulane opplev sjeldan eller aldri at prøver og innleveringar kjem på tidspunkt der dei ikkje opplev at det har same føresetningar for å kunne førebu seg. Elev 7 (J-P) viser til dette:

[..] Vi får jo veldig bra tilrettelagt at vi både skal kunne gjera det bra i idretten, men også gjera det bra på skulen. Og prøver og slikt blir jo lagt når det passar best.

Elev 7 (J-P) viser til korleis prøver blir lagt til «når det passar best». Dette er interessant å sette ljøs på, då det kan relaterast til at det tilpassast idrettsprestasjonane. Ein kan reflektere over korleis det til ein viss grad er opplagt at denne tilpassinga omhandlar idrettsprestasjonane og ikkje dei faglege prestasjonane.

### **6.5.1 Treningssamlingar**

Det å vera elev ved desse type skular, inneber ein god del reising. Dette utspelte seg gjerne i samanheng med konkurransar eller treningssamlingar. Privatskulane hadde i snitt ein samlingveke kvar månad, medan dei offentlege hadde ca. ein annakvar månad eller færre. Korleis samlingane var tilrettelagt med tanke på skularbeid variera i noko

grad. Elevane ved dei private skulane opplever tilsynelatande at hovudfokuset på samlingane var å få gjort ein solid treningsjobb. Ofte vil dette seie auke i timetalet frå ei vanleg skuleveke. Det blir likevel sett ljøs på korleis dei må gjera skulearbeid på samling. Stort sett får dei utdelt ein vekeplan som lærarane forventar at vert gjennomført i løpet av samlinga. Det blir også nemnd korleis det blir sett av tid på dagen, der alle skal gjera skulearbeid. Enkelte elevar hadde heller sett at det var deira eige ansvar med gjennomføringa av planen:

Ja, eller vi får som regel noko vi skal gjere då. Så må vi passe på å gjera det sjølv i løp av samlinga. Det er litt diskusjon mellom lærarane og elevane kor mykje vi skal ha, og om vi skal ha obligatorisk oppmøte og slikt (Elev 7, J-P).

På enkelte av samlingane blir det nemnd korleis nokre lærar er med for å undervise. At lærarane deltek på samlingar, ser ut til å berre omhandle dei private skulane. På denne måten opplev elevane på dei private skulane å få nødvendig oppfølging og ein slepp å ta igjen pensum når ein kjem tilbake på skulen. Elevane på dei offentlege skulane kan vise til noko av det same opplegget der dei får utdelt ein plan på skulearbeidet. På dei offentlege skulane var gjerne treningssamlingane i regi av teamet eller klubben. Treningsmengda aukar på samlingar, noko som stiller større krav til restitusjon. Difor er fokuset, i følgje Elev 2 (J-O), fyrst og fremst på trening, eting og søvn. Likevel blir det sett av tid til skulearbeid eit par timar om dagen:

Vi gjer på ein måte det vi må då, slik at vi heng med og at vi ikkje ligg langt bak når vi kjem tilbake. Så vi har vore ganske flinke på det eigentleg (Elev 2, J-O).

Samlingsvekene vert opplevd som ei positiv hending både med tanke på å utvikle seg som utøvar, men kanskje i like stor grad sosialt. Enkelte av samlingane føregjeng i nærområdet av skulen. Elev 2 (J-O) påpeikar korleis dette er byr på enkelte utfordringar, då det blir stilt større krav til frammøte på skulen:

[..] Det er jo mykje enklare enn slik som i dag, då må vi opp her og sitte i timane etter vi har trena. Og kroppen er sliten. Det er jo eigentleg ingen vits. Vi får jo ikkje med oss noko uansett, hehe. Føler eg i alle fall.

Totalbelastninga blir belyst som krevjande, noko som igjen gjeng ut over konsentrasjonen i skulearbeidet. Kellmann (2010) sett ljøs på viktigheita av optimalisert restitusjon etter trening. Tilstrekkeleg med kvile, søvn og inntak av riktig næring er faktorar som vil vera essensielle for å oppnå god restitusjon. Ser vi til korleis Elev 2 (J-O) opplever restitusjonsfasen under slike «heimesamlingar» kan ein stille spørsmål om

denne form for organisering av skulearbeid og trening ikkje gjev ynskt effekt. Ho påpeikar korleis ein er så sliten etter ferdig økt, noko som medfører låg konsentrasjon og lite læringsutbytte. Sett i ljøs av lærarens evne til å vera sensitiv og leggje til rette for ein undervisning som er krev litt meir enn kva elevane allereie kan meistre, kan ein tenkje seg korleis dette blir utfordrande ved ein så høg totalbelastning (Witteck, 2012).

### **6.5.2 Målstruktur**

Målstruktur var eit omgrep som var interessant å sette ljøs på. Skulens målstruktur omhandlar i stor grad kva for signal skulen sender ut til elevane og kva som verdsettast (Skaalvik & Skaalvik, 2014). På spørsmål om elevane opplev forskjell på korleis idrett og skulegang verdsettast kan vi sjå fleire spennande refleksjonar. Elevane opplev og erfarer i stor grad at utvikling er det både trenarane og lærarane verdsett, og har som hovudmål for elevane. Utviklinga omfattar både det å ta steg som idrettsutøvar, samt i skulefaga, slik at ein legg grunnlag for vidare utdanning om ynskjeleg. Frå litteraturen kan vi knytte dette opp mot det ein omtalar som læringsorientert målstruktur.

Individuelle mål blir sett og resultat blir målt ut frå målsettinga (Ertesvåg, 2018). Elev 2 (J-O) viser til korleis ein i fellesskap med trenaren sett seg sportslege mål:

Dei spør jo oss kva vi vil. Kor vi sett måla våre og kva vi ynskjer, så dei har jo sagt at vi har eit stort potensiale om vi vil det.

Også Elev 1 (J-O) syner tydeleg til korleis ho opplev at trenarane viser til at utvikling er målet. Samstundes har ho sjølv tru på at det er på denne måten ein presterer best:

Nei, det er meir utvikling og klare å heve seg. Så der er det bra fokus. [...] For resultatata kjem gjennom gode gjennomføringar og utvikling.

Det er fleire positive sider ved ein læringsorientert målstruktur. Blant anna vil elevar i dette miljøet ha tru på at gjennom innsats har ein moglegheit til å oppnå resultat, samt kunne sjå verdien av korleis ein kan vidareutvikle kunnskapen ein allereie innehar (Ertesvåg, 2018). Elevane på dei private skulane gjev same bilete av deira skule og målstruktur. Dei peikar i stor grad på korleis lærarane og trenarane ynskjer eit læringsorientera miljø, der elevane ser moglegheiter gjennom langvarig innsats og gradvis utvikling. Elev 8 (G-P) og Elev 5 (G-P) belyser korleis trenarane bevisst ynskjer å dempe resultatfokuset og få fram fellesskapet, uavhengig av om rennet har gått bra eller dårleg:



[..] Med ein gong eg har gjort eit bra renn, så har eg gått rett bort til trenarane å sagt «eg kom på femteplass», men han vil jo høyre korleis eg fullføra rennet, om eg klara å jobbe med arbeidsoppgåvene, for det er jo det han vil høyre, så eg har vore veldig slik at målet mitt for dette rennet er det og det, men han vil heller høyre at målet mitt for dette rennet er å starte kontrollera og auke gradvis og gå bra på ski liksom, for det er det ein må gjere for å gå eit bra renn då. Klarer ein det så kan ein begynne å sjå på resultatet og begynne å evaluere det då. Trenarane vil jo høyre korleis du gjennomførte det og ikkje kva resultatet vart liksom (Elev 8, G-P).

[..] Og det er ikkje slik at på møte etter konkurransen så seier ein bra gått og så seier ein namnet på den som gjorde det best. Du tek og med dei som ikkje er like gode då. Dei som til dømes har klart å tatt poeng for fyrste gong. Eller dei som ligg som nummer seksti og aldri har vore topp hundre omtrent, dei får fram heile fellesskapet då. (Elev 5, G-P).

Både på dei offentlege og private skulane er det mykje som tyder på at elevane opplev og erfarer at trenarane og lærarane ynskjer å leggje til rette for eit læringsorientert miljø. Det vil seie at dei signala skulen sender i stor grad omhandlar verdien av langvarig innsats og utvikling. På den andre sida er det interessant å sette ljøs på korleis elevane føreheld seg til det læringsorientera miljøet som trenarane og lærarane ynskjer å vise til. Fleire av elevane opplev at dei oppnådde resultatata blir sett fokus på i utøvargruppa. Dette kan til dømes vera konkrete resultat frå noregscupen. Det blir vist til relativt høg grad av sosial samanlikning, då spesielt på det sportslege plan. Stornes, Tvedt & Bru (2013) peikar på korleis sosial samanlikning kan vera negativt for enkelte elevar. Til dømes vil denne samanlikninga kunne vera sårbar for elevar og utøvarar som presterer dårlegare enn dei andre. Det er samstundes interessant å høyre korleis fleirtalet av elevane ikkje opplev denne sosiale samanlikninga som negativt. Dei viser heller til korleis samanlikninga er med på å dra kvarandre fram. Både Elev 1 (J-O) og Elev 8 (G-P) sett ljøs på korleis det er vanskeleg å ikkje samanlikne seg med andre både med testane dei har, samt gjennom sesongen. Det kan tyde på at miljøet tufta på innsats, utvikling og fellesskap, noko som er med på å danne ei solid base for eit godt læringsmiljø. Ein kan difor stille seg spørjande til om fellesskapet står så sterkt, at den sosiale samanlikninga nyttast i større grad som motivasjon og gjev tru på at opplegget gjev ynskt effekt. Elev 1 (J-O) og Elev 8 (G-P) forklarar korleis dei opplev den sosiale samanlikninga:

Det blir jo det. Når du trenar så mykje saman. Men det gjeng greitt. Men eg syns det berre er bra at nokre klarer det eg. Då ser ein at det er mogleg. Så eg trur det er viktig eg, at ein kan nytte seg av det positivt (Elev 1, J-O).

Ein gjeng jo alltid å spør kva dei andre gjekk på...kva dei andre løp på. Så det har vore ein av mine utfordringar, at eg har vore for mykje resultatfokusera og samanlikna meg mot andre heile tida (Elev 8, G-P).

På den andre sida må ein vera viss på det avgrensa utvalet i studiet. Fleire av utøvarane i denne studien er på eit høgt nasjonalt nivå. Stornes, Tvedt & Bru (2013) sett ljøs på korleis det gjerne er dei svakaste elevane som opplev denne form for samanlikning negativt. Difor kan ein tenkje at ein kunne fått andre svar om ein hadde intervjuet eit anna utval som ikkje prestera på same nivå.

Alle elevane opplevde at trenarane hadde ein læringsorientert tilnærming, der læring og utvikling i hovudsak var mål i seg sjølv (Ertesvåg, 2018). Kva for prioriteringar som vart gjort frå elevanes side når det gjaldt det faglege og korleis dei opplevde dette vektlagt var interessant å undersøkje.

Elevane på dei private skulane opplev at dei klarer seg godt i dei ulike skulefaga. Med det meiner ein at dei får karakterar dei er nøgde med. Dei er likevel samstemde i at skulearbeidet til tider blir nedprioritera til fordel for idretten. Det å prestere på eit høgt nivå vert opplevd ha stor verdi både for den einskilde elev, men og i miljøet generelt. Om dette skulle gå ut over ut over resultata i skulefaga, viser dei til at fleire av medelevane er villige til å ta den konsekvensen Elev 8 (G-P) og Elev 6 (J-P) seier det på denne måten:

Så det er nokon som har begynt å tenkje at det er langrenn eg skal drive med heile tida. Så dei berre kuttar ut skulen heilt no. Så læremessig på skulen er ikkje så bra eigentleg for tida [...] eller det står jo såklart på deg sjølv, folk bråkar jo ikkje, det er liksom dei som ikkje gidd å følgje med, dei sit på dataen liksom. Men det er slik at ei blir ein blir litt smitta av dei som ikkje følgjer med liksom [...] Men det er nokon her som gir blanke liksom og tenker berre idrett og brukar ikkje tid på skulen i det heile tatt, så det er litt bob bob (Elev 8, G-P).

Der eg føler det er mest forbettringspotensialet er kanskje på det skulemessig, men samtidig er det litt vanskeleg og, for det handlar jo mykje om elevane som gjeng der og. Eg trur lærarane og trenarane kan oppmuntre så mykje dei vil til at vi skal jobbe mykje med skule, men til sjuande og sist så gjeng jo alle her fordi dei har lyst til å bli gode langrennsløparar. Og då trur eg at ein nesten må finne seg litt i at nokon nedprioriterer skule littegrann, sjølv om eg trur det er viktig at ein har fokus på at gode karakterar er lurt for framtida og snakkar om andre moglegheiter enn berre det å bli langrennsløparar, det trur eg er viktig (Elev 6, J-P)

Cosh & Tully (2013) tok føre seg korleis studentar opplevde det å kombinere høgare utdanning og idrett på elitenivå. Funna som vart lyft fram omhandla i stor grad korleis utøvarane opplevde det som mest viktig å prestere i idretten. Om dei opplevde suksess i

idretten deira, var det verdt dårlege karakterar. Det vart utala at det akademiske målet handla om å stå. Elev 8 (G-P) viser til dels funn som kan samanliknast med funna Cosh & Tully (2013) gjorde. Likevel er det tydeleg at denne prioriteringa ikkje gjeld heile klassen. Sjølv seier Elev 8 (G-P):

Om ein vil følgje med, så får du gjort nøyaktig det du vil. Så det er jo godt nivå liksom, og vi har jo eit betre snitt enn på landsbasis.

Korleis menneskje tileignar seg kunnskap og korleis menneskje vert forma ved å delta i kulturelle aktivitetar står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet (Säljö, 2001). Skaalvik & Skaalvik (2014) viser til korleis kulturen barnet veks opp i, har mykje å seie for kva barnet lærar om verda. Informantane i denne studien er alle aktive langrennsløparar og/eller skiskyttarar. Det er difor naturleg å tenkje seg korleis kulturen dei har vekst opp med, samt er ein del av på dei ulike skulane gjerne har vore prega av toppidrett. I ljøs av eit sosiokulturelle perspektivet vil det å vera god innafor idretten stå høgt i kurs. Både for det einskilde individ, samt i kulturen rundt. Difor vil det for enkelte elevar kunne opplevast viktigare å prestere godt innafor sin idrett, enn oppnå gode karakterar i dei andre skulefaga. Elev 6 (J-P) er reflektera over prioriteringane som blir gjort. Blant anna blir det vist til viktigheita av å vera klar over at karrieren innan idrett kan ende ein dag. Fleire av elevane ser verdien av gode karakterar som kan gje vidare moglegheiter for høgare studiar.

Men vi seier jo..eller trenarane og lærarane og alle seier jo på ein måte at skulen kjem fyrst, det er fyrst og fremst ein skule, men vi utøvarane er ikkje heilt einig i det alltid, vi er litt slik trening kjem fyrst [...] (Elev 6, J-P)

Elevane beskriv at idretten står høgt i kurs blant elevane. Samstundes er det interessant å sjå korleis trenarane og lærarane ynskjer å fremje fokus på det faglege, der dei viser til viktigheita av å ha fleire moglegheiter etter ferdig idrettskarriere. Elev 6 (J-P) peikar på korleis dette nokre gonger blir sett på spissen for å understreke poenget:

Nokre lærarar seier veldig rett ut at ingen av dykk blir langrennsløparar for det er umogleg. Litt ironisk og då

Sjølv om elevane opplev at lærarane og trenarane ynskjer eit heilskapleg fokus på både idretten og skule, er likevel elevanes fokus meir retta mot idretten. Dei er bevisst og reflektera over verdien av karakterar som gjev ein moglegheiter til høgare utdanning, samstundes kan det verke som kulturen elevane er ein del av sit djupare enn kva lærarar og trenarar kan påverke i full grad (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Min forforståing då eg

gjekk inn i dette prosjektet omhandla i større grad ein prestasjonsorientera målstruktur. Tidlegare erfaring gav inntrykk av korleis trenarane i større grad sende ut signal om viktigheita av å vise til resultat i skisporet. Det vil vera unaturleg å tenkje at dette ikkje er til stades i det heile. Målorientering førekjem skjeldan enten berre som prestasjon eller læringsorientera (Thronsen & Turmo, 2010). Det som vil vera avgjerande omhandlar i stor grad kva for målstruktur som er dominerande. Målorienteringa vil påverkast av målstrukturen. Det vil seie at om skulen legg opp til ein meistringsorientera målstruktur, er det meir sannsynleg at elevane vil vera meistringsorientera (Anderman & Anderman, 1999). Korleis trenarane både på dei offentlege og private skulane tydeleg har ein visjon om å leggje til rette for eit læringsorientera miljø finn eg interessant, då det bryt med min forforståing. Samstundes kan elevanes oppleving og erfaring av miljøet tyde på at målstrukturen ikkje samsvarer like godt med elevanes meistringsorientering.

### **6.5.3 Klubb og Team**

Eit interessant aspekt som blir sett ljøs på av informantane er kva for grad klubb eller team spelar ei rolle i elevanes moglegheit for kombinasjon idrett og skulegang. Utan å kunne generalisere kan ein få inntrykk av at klubb og team utgjer ei større rolle på dei offentlege skulane. På dei private skulane, seier elevane at dei har liten eller ingen kontakt med klubben. Gjennom skulen opplev dei at dei får dekt behova som klubben eventuelt kunne bidratt med. Dette kan vera seg smørjing på konkurransar, overnatting og reiser.

Tett samarbeid mellom skulen og klubb/teamet er med på å skape ein føreseieleg kvardag, der både treningane i toppidrettsfaget og treningane på kveldstid tek omsyn i kvarandre. Eit godt koordinera miljø vil leggje til rette for utvikling blant utøvarane (Henriksen, Stambulova & Roessler, 2011). For elevane på dei offentlege skulane belyser dei kva for tyding dette samarbeidet har for både skulegang og idrettssatsinga.

[..] Trenaren i klubben snakkar jo jamleg med trenaren på skulen for å vite kva vi gjer på fellestreningar, så det ikkje blir for stor belastning på dei øktene på skulen då. (Elev 3, G-O).

Det syns eg er veldig bra. Vi hadde eit kjempeopplegg i fjor med foreldre og smørjarar som var veldig godt organisera. Vi hadde fantastisk heiagjeng rundt heile løypa (Elev 1, J-O).

Så han er jo med, så er det veldig mange foreldre og nokon av foreldra er med på økter til vanleg og. Som hjelper til med teamet. Så dei hjelp veldig mykje til. Dei hjelper til dømes med stavar om dei knekk. Står klare med det. Og smørjer skia og så har vi jo minibuss, så vi får jo transport (Elev 2, J-O).

På den eine skulen var trenaren i toppidrettsfaget også trenaren for teamet elevane var ein del av. Utøvarane opplevde dette som hensiktsmessig for korleis kvardagen vart lagt til rette. Til dømes måtte aldri utøvarane stå over toppidrettstimar fordi opplegget ikkje samsvara med resten av treningsplanen. Om ein vart sjuk fortel Elev 2 (J-O) at det ikkje vert opplevd vanskeleg å seie ifrå at ein må stå over treningar. Den gode dialogen skapte gjensidig respekt og tryggleik til å vera open og ærleg. Denne anerkjenninga frå trenaren er med på å legge til rette for det Opplæringslova (1998) definerer som eit godt psykososialt læringsmiljø.

Trenaren på den andre offentlege skulen var ikkje trener i klubben. Dette stiller høgare krav til kommunikasjon mellom skule og klubb. Elev 3 (G-O) fortel korleis denne kommunikasjonen gradvis vert opplevd meir vellukka:

Det har jo heilt klart utvikla seg til det betre. Fyrste året trur eg ikkje det var så mykje kommunikasjon i det heile tatt. Bortsett frå i forbindelse med fråvær. Elles har jo skulen vore interessert i å ansette trenarar som eg gode i dei fagfelta det er snakk om.

Säljö (2002) forklarar korleis eit sosiokulturelle perspektivet ikkje berre må sjåast innanfor dei institusjonalisera rammene. Difor vil klubben kunne spele ei sentral rolle i utøvarens utvikling og læring. Elevane opplevde dette samarbeidet gunstig for å kunne utvikle seg til å bli ein betre skiløpar. I tillegg blir verdien av klubbens gode miljø lagt vekt på. Elev 4 (G-O) påpeikar korleis han ynskjer å fortsette på langrenn så lenge han er junior (19 år). Det vil seie i alle fall eitt år til. Mykje av årsaka handlar om verdien av det gode miljøet i klubben.

#### **6.5.4 Oppsummering**

Elevane på dei private skulane opplever og erfarer kombinasjonen idrett og skulegang som god. Det var mogleg å prestere godt både i idretten og på skulen. Å oppnå gode resultat i idretten kunne verke å ha høgare verdi, enn det å få gode karakterar i skulefaga. Dette var fyrst og fremst ei oppfatning elevane sjølv fremja. Skulen sin målstruktur var i større grad prega av ein læringsorientert målstruktur der utvikling og innsats vert høgt verdsett. Elevane opplever at trenarane ikkje var så oppteken av kva

for resultat dei oppnådde, om dei kunne vise til utvikling og gjennomføre planen dei hadde sett seg. På dei offentlege skulane vert kombinasjonen skulegang og idrett i hovudsak god opplevd som god, men krevjande. Elevane trekk fram korleis dei enkelte gonger opplever at lærarane ikkje tek omsyn til konkurransar og reiser når skulekvardagen vert planlagt. Dei offentlege skulane har i mykje større grad samarbeid med klubb og team, enn kva dei private skulane viser til. Elevane sjølv set ljøs på korleis dette vert opplevd som svært gunstig med tanke på ein kvardag som gjev moglegheit for både skule og idrettssatsing.

## **6.6 Tilrettelegging og utvikling**

Alle informantane uttrykte eit ynskje om både sportsleg og fagleg utvikling gjennom tre år på vidaregåande skule. For å oppnå utvikling vil støtte og rettleiing frå menneskje med meir kunnskap og erfaring på området vera hensiktsmessig sett ut ifrå eit sosiokulturelle perspektivet (Vygotskij, 2001). Dette kan ein altså sjå i ljøs av den proksimale utviklingssona, der ynskje er å leggje undervisninga på eit litt høgare nivå enn kva elevane meistrar åleine. Wood et al., (1976) viser til omgrepet scaffolding. Elevanes oppleving og erfaring av scaffolding vart undersøkt i form av korleis dei opplevde rettleiinga og støtta frå lærarar og trenarar. I hovudsak viser elevane til hensiktsmessig støtte og rettleiing. Med andre ord blir det tilpassa slik at elevane opplev å moglegheit til å utvikle seg.

Elev 2 (G-O) forklarar korleis den gode relasjonen til trenarane spelar ein viktig rolle i den individuelle tilpassinga. På økter der trenarane ser ho er sliten, eller ho sjølv seier ifrå at kroppen ikkje spelar på lag, er dei raskt i dialog med kvarandre på kva for tilpassingar som ein kan gjera. I dette ligg det ein sensitivitet frå trenarens side som ser kva utøvaren treng av støtte og tilpassingar for å komme seg vidare (Witteck, 2012). Også Elev 6 (J-P) opplev og erfarer den individuelle oppfølginga som god. Ho seier dette:

Den opplev eg også veldig bra. Det som er fordelen her er at eg har dagleg kontakt med trenaren min. Det er berre opp ein trapp, så ser eg han. Og kan snakke med han og diskutere trening og forskjellig.

Elev 8 (G-P) påpeikar verdien av å ha trenarar som sjølv har vore i deira posisjon:

Så eg har får veldig god oppfølging frå trenarane. Fått veldig mykje lærdom. Trenaren gjekk jo på ein smell som junior. Ho var veldig god som junior, men

klara ikkje det neste nivået. Ho har lært meg veldig mykje om kva eg ikkje skal gjera basera på sine erfaringar. Å det har vore veldig lærerikt å vore gjennom to forskjellige trenarar då. Så eg har vore veldig heldig slikt sett eigentleg.

Det blir sett ljøs på korleis deling av erfaringar kan nyttast som rettleiing. På denne måten er det tenkt at utøvarane skal kunne lære av erfaringane trenarens sjølv har gjort seg og utarbeide eit treningsopplegg som er mest mogleg hensiktsmessig for å oppnå utvikling. Kva for faktorar som har ein verdi for den sportslege utviklinga sett Elev 7 (J-P) ljøs på:

Ja, det er vel det at det vert lagt ned så mykje arbeid heile vegen. Både i alt av planlegging og gjennomføring av økter og sjølvstøtt oppfølging heile vegen. At den er så bra. At det er nokon som alltid passar på oss då. Det at vi får..eg har sagt det ordet veldig mange gonger, men at vi får alt så tilrettelagt her trur eg gjer at det er mykje lettare å drive toppidrett på det nivået vi gjer, i tillegg til det at alle som gjeng her er så motivera for å gjere det bra. Så treningsmiljøet og treningskulturen er veldig god her.

Det å alltid ha nokon til å «passe på» vil ein kunne sjå ljøs av korleis Wood et al., (1976) forklarar omgrepet stillasbygging. Gjennom å støtte eleven på områder som er utanfor elevens emne til å gjennomføre åleine, vil ein gradvis kunne auke elevens kompetanse på området. Tanken er at stillaset skal kunne takast ned når eleven meistrar oppgåva. Det blir igjen trekt fram korleis fellesskapet og kulturen vert opplevd og erfart som ein viktig del av det å kunne utvikle seg sportsleg.

### **6.6.1 Utvikling**

Ser ein til den faglege utviklinga opplev og erfarer dei fleste elevane, både på dei offentlege og private skulane, ei utvikling som tilfredstillar dei målsetningane dei sjølv har sett seg. Det varierer i noko grad kva for karakterar elevane får, men i all hovudsak, vert det opplevd som mogleg å oppnå den faglege utviklinga ein sjølv ynskjer om en legg ned tilstrekkeleg innsats. Elev 4 (G-O) viser til korleis han opplev at den sportslege og faglege utviklinga til ein viss grad sjåast i samanheng:

Eg er overtyda om ein langrennsløpar presterer betre enn ein vanleg elev [...] Det er rutinar og. Du har jo jobba med treningsrutinar i alle år. Då kan du lettare venne deg til ein rutine på skulen. Du gjer skule då, du trener då, ikkje slik nja, venter med det, tek det ein anna gong. Det er ikkje like mykje av det. Det trur eg bidreg ein del, det trur eg er forskjellen. Veldig stor forskjell.

Skulen skal bidra med å utvikle elevanes sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, u.å). Det var difor interessant å belyse korleis elevane sjølv har opplevd sin personlege

sosiale utvikling etter i overkant av to år på den vidaregåande skulen. Elev 2 (J-O) fortel om korleis ein stadig blir meir kjend med heile klassa. Dette er med på å skape tryggleik, der ein har menneskje å omgåast med når ein er på skulen. Samstundes blir det sett ljøs på korleis skulen og treninga opptek store deler av kvardagen. Det sosiale må difor nokre gonger vert nedprioritert:

Det blir jo såpass hektisk at vi har ikkje så mykje tid til å vera med folk då. Det blir jo i alle fall for meg trening og skule og så blir det å slappe av. Også litt skularbeid og slikt då. Så eg har ikkje tid til så mykje sosialt, men eg er jo veldig mykje med dei eg er med. Slik som på trening. Vi kan jo snakke i fleire timar når vi trenar (Elev 2, J-O).

Elev 2 (J-O) forklarar kva for tyding fellestreningane har med tanke på det sportslege, men ikkje minst det sosiale. Dette blir understøtta av fleire elevar både på dei private og offentlege skulane. På fleire av skulane vert det peika på korleis ein gjerne var meir sosiale i fyrste klasse. Etter kvart vart aktiviteten utanom skulen og treningane mindre. Elev 6 (J-P) meiner det handlar om at miljøet har blitt meir seriøst der ein er viss på verdien av tilstrekkeleg restitusjon:

Folk er meir på romma og gjer mindre tull. Men det er jo eigentleg bra, for det er jo slik det skal vera på eit skigymnas. I Vg1 var eg nok meir sosial enn det eg er no. [...], men uansett så føler eg at eg er såpass mykje sosial på skulen og trening og alle måltidene er eg sosial med dei andre og det er ikkje så mykje tid ein ikkje er sosial, så sjølv om eg kanskje ikkje er så sosial utanom dei tinga eg nemnte då, så føler eg fortsett at ein har eit sosialt liv då. og det føler eg kanskje er noko av fordelene med å vera her oppe. Ein kan vera så seriøs då, men samtidig ikkje stenge alt det sosiale ute.

Ut frå dette kan ein sjå korleis skulens struktur er med på å gjere slik at elevane opplever å få tilfredsstillt det sosiale behovet, utan å måtte, i så stor grad, prioritere vekk trening og aktivitetar som gjeng ut over den sportslege satsinga

## **6.6.2 Testar**

For å måle framgang og utvikling nyttar alle skulane eller klubbane testar. Elevane visar til prøver i skulefaga, men gjer fyrst og fremst greie for testar for å måle den sportslege framgangen. Hansen (2000) skil mellom dynamisk og tradisjonell testing. Tradisjonell testing vil til dømes vera eksamen, der elevane blir målt på kva dei kan utan hjelp og støtte. Den oppnådde kompetansen vert, i hovudsak, vist gjennom ein karakter. Dynamisk testing vil i større grad måle kva elevane kan gjere med adekvat støtte og kva som skal til for ein vidare utvikling. Hansen (2000) påpeikar korleis det ikkje er noko



fasist på utforminga av ein dynamisk test. Ein kan likevel tenkje seg at slik skulane nytta testar, vil kunne kategoriserast som dynamiske testar. Dette på bakgrunn av korleis det blir lagt vekt på ein kommunikasjonsprosess og kartlegging. Trenarane og utøvarane arbeider i fellesskap om å kartlegge områder ein kan utvikle seg på. I ettertid vil trenaren kunne leggje oppe eit opplegg som er tenkt vera best mogleg tilpassa for å oppnå utvikling på dei spesifikke områda. Denne kartlegginga vil kunne vera hensiktsmessig med tanke på korleis ein kan tilpasse opplegg sett ut frå den proksimale utviklingssona (Dysthe & Igand, 2001). På spørsmål om korleis testinga vert opplevd og på kva måte dei nyttast svarer elevane dette:

Det er ein liten trygghet. Kunne sjå tilbake på kva du har gjort før og korleis du er no. Så eg syns det er bra (Elev 1, J-O).

Eg trur nok det er mykje for sjå utvikling, for det er jo veldig slik at om du spring eit halvt minutt fortare så veit du at du har blitt betre i løp av det siste halvåret til dømes (Elev 5, G-P).

Så veldig god oppfølging om ein har utvikling [...] Er den ikkje bra då, så må vi gjere grep (Elev 8, G-P).

Elevanes oppleving og erfaring av testane er i hovudsak at dette er eit verktøy som nyttast for å belyse eige utvikling. Trenarane nyttar testane til å kunne tilpasse det individuelle opplegget. Dette vert gjort ved det Mageau & Vallerand (2003) omtalar som informative tilbakemeldingar. Tilbakemeldingar som gjev konkrete forslag til kva utøvarane kan jobbe med, som til dømes tekniske oppgåver, vil kunne auke utøvarens emne til å regulere eige aktivitet. Tilbakemeldingar blir sett på som viktig for å ha innsikt i korleis ein kan utvikle seg. På spørsmål om kva for typar tilbakemeldingar elevane får og kva for verdi elevane opplev tilbakemeldingane gjev, finn vi noko sprikande funn. Elevane får tilbakemeldingar både munnleg, via telefon og gjennom Olympiatoppens treningsdagbok. Det kan vera alt frå korte meldingar som «bra jobba», til informative tilbakemeldingar om korleis ein skal kunne ta nye steg som utøvar. Tidlegare har dialogen mellom trenar og utøvar blitt belyst som god og positiv. Dette speglar seg igjen i korleis tilbakemeldingane frå trenaren vert opplevd.

Korleis lærarane og trenarane rettleiar og støtter elevane bør til ein viss grad vera omvendt relatera til elevens kompetansenivå. Det vil med andre ord seie at utøvarane som til dømes strevar med dobbeldans bør få meir rettleiing enn utøvarane som allereie er på eit relativt høgt nivå i denne teknikken (Imsen, 2014). Elev 3 (G-O) opplev at læraren gjerne yter meir rettleiing til elevar som har større utfordringar:

Oppfølging er kanskje viktig om det er eit fag ein slit med då. Det er jo ofte dei som slit litt læraren kjem til og då. For å følge opp.

På spørsmål om korleis det vert opplevd at rettleiinga til ein viss grad blir basera på omvendt kompetansenivå stiller Elev 3 (G-O) seg heilt einig i at det slik det bør vera. Alle får den rettleiinga dei treng, men om det ikkje er like tydeleg at du har behov for støtte, er det i større grad ditt eige ansvar å oppsøke læraren.

Den proksimale utviklingssone forklarar Wittek (2012) som sona mellom to utviklingsnivå. Med andre ord er det tenkt at elevane skal få adekvat støtte og rettleiing til å klare ei oppgåve som ligg utanfor elevanes kompetansenivå. På bakgrunn av dette skal elevane ha moglegheit til å gjennomføre oppgåva åleine ved neste anledning. Elev 8 (G-P) sett ljøs på korleis han opplev at skulen med trenarane og lærarane i spissen har vore med på å lagt til rette for personleg utvikling, der han gradvis har blitt meir sjølvstendig:

Eg har lært veldig, så av det dei har lært meg har eg sjølv blitt ein betre trener for meg sjølv då. Klart å ta egne avgjersle på økter, blitt veldig mykje betre sjølv, så no treng eg ikkje spørje like mykje som eg har gjort før. No kan eg heller ta mine egne slutningar då. Som ...pleier å vera veldig einig i. Eg utviklar meg veldig mykje, både fysisk og psykisk og mentalt då. For å vera ein eigen trener og klare å komme til eit nytt nivå sjølv då.

Å vera sin «eigen trener» kan settast inn i eit sosiokulturelle perspektivet der utøveren gradvis blitt meir og meir sjølvstendig. Gjennom støtte og rettleiing frå miljøet rundt, er målet til slutt at utøveren skal kunne ta adekvate slutningar, som legg til rette for utvikling. Sett i ljøs av Olympiatoppens (2011) utviklingsfilosofi om morgondagens utøvarar, påpeiker dei korleis utøveren sjølv er den viktigaste personen i sin eige idrettskarriere. Olympiatoppen (2011) viser til korleis trenarane, leiarane og foreldre skal vera vegleiarar og støttepersonar på vegen. På bakgrunn av dette kan ein tenke seg at den private skulen legg til rette for ein hensiktsmessig utvikling for utøvarane. Då den eine offentlege skulen tilbydde idrettsfag, kan ein lyfte fram korleis faga treningslære og aktivitetlære sannsynlegvis vil kunne vera med å gje utøvarane kunnskap om trening og eigen utvikling. Sett i ljøs av dette kan ein stille seg spørjande om denne fagkombinasjonen vil vera med å stille mindre krav til rettleiing og støtte frå ein trenar i treningsarbeidet.

### **6.6.3 Oppsummering**

Alle elevane viste til eit ynskje om å utvikle seg både fagleg og sportsleg. Elevane trekk fram den individuelle tilpassinga som tilfredsstillande. Ein kan tilsynelatande tolke korleis den gode relasjonen til trenaren legg grunnlaget for opplevinga av god individuell tilpassing. Med tanke på den sosiale utviklinga, opplevde og erfarte elevane på dei private skulane at dei oppsøkte fleire sosiale settingar i fyrsteklasse enn kva dei gjorde i tredjeklasse. Både private og offentlege skular nyttar seg av testar. Testane hadde som formål å sette ljøs på korleis utøvarane låg an i førehald til eige utvikling. Elevane sjølv opplevde testane som nyttige. Trenarane ynskte fokus på utvikling, men elevane opplevde ein viss grad av sosial samanlikning.

## 7. Oppsummering og framtidig forskning

Problemstillinga for oppgåva har vore: «*Korleis opplever og erfarer elevar i 3. klasse, med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting, dei private vidaregåande skulane i forhold til dei offentlege?*»

Hensikta med studiet har vore å sette ljøs på kva som var motivasjonen bak val av skule, samt korleis kombinasjonen idrett og skulegang, læringsmiljøet, tilrettelegging og moglegheit for utvikling vert opplevd og erfart frå elevanes fyrstehandsperspektiv. Studiet har ynskt å belyse forskjellar og likskapar på dei private og offentlege skulane. Samstundes som kvar enkelt skule har blitt sett på som eigen institusjon, då mengd skular og organisering, ikkje gjer studiet direkte egna for eit samanliknande studie.

Då dette har vore eit studie tufta på ein kvalitativ tilnærming, vil eg ikkje kunne generalisere funna. Det vil seie at eg ikkje kan påstå at opplevingane og erfaringane som har vert belyst i dette studiet, gjeld for alle elevane på denne type skular. Det har heller ikkje vore formålet til studiet (Grimen & Ingstad, 2013). Formålet har vore å gje ein peikepinn på korleis eit avgrensa utval elevar opplever og erfarer ulike sider ved det å gå på private og offentlege skular med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. Kunnskapen som kjem fram frå elevanes oppleving og erfaring, vil kunne gje djupare innsikt i korleis og kvifor menneskje handlar som dei gjer (Grimen & Ingstad, 2013).

Bør eg velje privat eller offentleg skigymnas? Spørsmålet kan ikkje gjevast eit eintydig svar på. Fleire faktorar vil spele ei rolle for kva skule som vil vera mest hensiktsmessig for den einskilde. Alle skulane kan vise til eit solid sportsleg og fagleg opplegg, som gjev moglegheit til utvikling som idrettsutøvar, samt leggje grunnlag for vidare utdanning. Nærleik til familie og vener, treningsmiljø og trivsel vert sett ljøs på som faktorar elevane må tenkje igjennom i val av skule. Då dei private skulane kostar pengar å vera elev ved, vert økonomi eit spørsmål ein må områ.

Læringsmiljøet vert i all hovudsak opplevd og erfart som godt både på dei private og dei offentlege skulane. Tryggleik, eit inkluderande miljø og relasjonar tufta på gjensidig respekt og tillit vert lyfta fram som det elevane opplev og erfarer som positivt ved læringsmiljøet. Trenarane vert opplevd og erfart som viktige støttespelarar, der ein god dialog legg grunnlaget for den positive relasjonen.

Kombinasjonen skulegang og idrett vert opplevd og erfart som god, men til tider krevjande. Dei offentlege skulane hadde tettare samarbeid med klubb og team, enn kva elevane på dei private skulane viste til. For elevane på dei offentlege skulane, vart samarbeidet lyfta fram som vellukka, då det var med å skape ein heilskapleg kvardag. Funna indikerer at kva for støtte ein har rundt skulen, som til dømes eit vellukka klubbmiljø, vil kunne spele ei rolle i val av skule. Elevane på dei private skulane viste til ein kvardag dei opplevde som svært hensiktsmessig for å kunne utvikle seg som idrettsutøvarar. Skulefag, innleveringar og prøver vart i større grad tilpassa etter idretten, enn kva elevane på dei offentlege skulane viste til.

Skulens målstruktur vert opplevd og erfart som læringsorientert på alle skulane. Elevane sin målorientering blir belyst som både læringsorientert og prestasjonsorientert, der sosial samanlikning fann stad.

Sportsleg opplevde dei fleste elevane god framgang og fleire hadde tatt store steg i løp av tida dei hadde vore elevar på den vidaregåande skulen. Fagleg variera det i noko større grad. Til tider vart skulefaga nedprioritera. Likevel opplevde alle elevane at dei hang godt med i undervisninga og fekk karakterar som tilfredsstilte eiga målsetning. Både lærarar og trenarar støtta og rettleia elevane på ein måte som la til rette for utvikling.

## **7.1 *Eigen erfaring***

Interesse for forskingsfeltet, nysgjerrigheit, samt triveleleg og interessante møter med informantar, trenarar og lærarar har gjort det til eit givande prosjekt. Då eg gjerne kunne tenkt meg å arbeide på ein skule med toppidrett langrenn og/eller skiskyting har dette vore med å gje ekstra dimensjon og motivasjon til å belyse problemstillinga. Eg opplever sjølv å ha tileigna meg kunnskap om korleis elevane sjølv opplever og erfarer skulane. Innsyn om kva dei opplever som bra, eller kva dei opplev som krevjande er kunnskap eg vil ta med meg vidare i framtidige jobbar. Prosjektet har bydd på utfordringar, læring og overraskingar. Blant anna har deler av forforståinga eg gjekk inn i prosjektet med, blitt motbevisa. Dette omhandla korleis skulane sin målstruktur i stor grad vart opplevd og erfart som læringsorientert, ikkje prestasjonsorientert. Som forskar opplevde eg dette som noko krevjande, men ikkje minst interessant. Det er krevjande å

oppleve at fenomenen ikkje er slik du hadde sett føre deg. Samstundes var det interessant og positivt, då oppgåva tidlegare sett ljøs på positive effektar ved ein målstruktur som er læringsorientert.

## **7.2 Framtidig forskning**

I dette studiet er det tatt føre seg vidaregåande skular. I seinare år har det kome fleire private ungdomskular som tilbyr moglegheit for å kombinera skulegang og idrett. Blant anna vart Norges Toppidrettsgymnas Ungdomskole (NTG-U) oppretta i 2004, med formål om å ruste utøvarar/elevlar til vidare skulegang på dei vidaregåande skulane til NTG (NTG, u.å.(b)). Også Wang har ungdomskular med same formål som NTG-U (Wang, u.å.). På bakgrunn av dette hadde det vore spennande å fått innblikk i korleis ungdomsskulelevane opplev og erfarer kvardagen på denne type skule.

Det kunne også vore spennande å gått meir statistisk til verk, der kvantitativ metode vert nytta. Ein kunne til dømes samanlikna karakterar og sportsleg resultat på offentlege og private skular. Då hadde ein fått meir svart/kvitt resultat på kva for skule som gjev størst føresetnad for å oppnå ynskt utvikling og resultat.

Basert på sentrale funn gjort i studiet, der blant anna elevane opplever skulens målstruktur som læringsorientert, hadde ein kunne gjort ein undersøking som også tek med lærarens oppleving av dette funnet.

## 8. Forkortingar

J - Jente

G - Gut

P - Privat

O - Offentleg

NTG - Norges Toppidrettsgymnas

NTG-U - Norges Toppidrettsgymnas Ungdomskole

NSD - Norske Senter for forskingsdata

NC - Noregscup

NIFU - Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning

NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

NIH – Norges Idrettshøgskole

M 87 – Mønsterplan 87

## 9. Litteraturliste

- Aaserud, E. A. (2019). *Jacobsen advarer forbundet om holdning til studier: – Klarer ikke etterlate et godt inntrykk*. NRK. Henta 3. april 2020 frå [https://www.nrk.no/sport/jacobsen\\_advarer-forbundet-om-holdning-til-studier\\_-\\_klar-ikke-etterlate-et-godt-inntrykk\\_-1.14803739](https://www.nrk.no/sport/jacobsen_advarer-forbundet-om-holdning-til-studier_-_klar-ikke-etterlate-et-godt-inntrykk_-1.14803739)
- Anderman, L.H. & Anderman, E.M. (1999). *Social Predictors of Changes in Students' Achievement Goal Orientations*. Henta 13. april 2020 frå <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes*. Oslo: Cappelen Damm
- Bekkestad, O. K. (2017). *Toppidrettsgymnas eller offentlig skole?* Henta 13. august 2020 frå <https://www.langrenn.com/toppidrettsgymnas-eller-offentlig-skole.5933583-59025.html>
- Berg, B., Nordahl, T. & Aase, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Henta 25. januar 2020 frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>
- Burås, B. (2018). *Skigymnas - Velge offentlig eller privat?* Henta 10. september 2020 frå <https://www.langrenn.com/skigymnas-velge-offentlig-eller-privat.6173756-368840.html>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Brokke, M. (2019). *Hvordan får vi flere toppidrettsutøvere fra Telemark?*. Henta 13. september 2019 frå <https://www.idrettsforbundet.no/idrettskrets/vestfoldogtelemark/system/telemark-idrettskrets/om-idrettskretsen/blogg/hvordanfarvifleretoppidrettsutovere2/>



- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69–85. Henta 20. april 2020 frå <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>
- Cosh, S. & Tully, P. (2014). “All I have to do is pass”: A discursive analysis of student athletes' talk about prioritising sport to the detriment of education to overcome stressors encountered in combining elite sport and tertiary education. Henta 14. mars 2020. DOI: 10.1016/j.psychsport.2013.10.015
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. Henta 29. mars 2020 frå [https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan\\_2000.pdf](https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf)
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: *Dialog, samspel og læring* (s.73-90). Oslo: Abstrakt
- Ertesvåg, S. K. (2018). *Målorientering*. Store norske leksikon. Henta 30. september 2019 frå <https://snl.no/m%C3%A5lorientering>
- Fredricks, A. J., Blumenfeld, C. P., & Paris, H. A. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. Henta 2. februar 2020 frå <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543074001059>
- Friskolelova (2003). *Lov om frittstående skolar: Trådd i kraft 1. oktober 2003, sist endra 26. mai 2020*. Henta 9. september 2019 frå <https://lovdata.no/lov/2003-07-04-84>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2017). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B (red). *Forskning i medisin og biofag*. (s. 321-349). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Halberg, S. (2019). *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*. Masteroppgåve ved Norges Idrettshøgskule, Oslo. Henta 27 oktober frå <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2607047/Halberg%20S%20v2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hansen, A. (2000). *Hva innebærer dynamisk testing?* Henta 16. januar 2020 frå <http://www.inap.no/artikler/ahansen03.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2014). *Økt innsats for læringsmiljøet - Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø Delrapport 5*. Rapport (Uni Research Rökkansenteret: online utg.) 5/2014. Bergen: Uni Research Rökkansenteret. Henta 20. desember 2019 frå <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2627881/Rapport%205-2014%20Helg%C3%B8y%20og%20Homme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Henriksen, K., Stabulova, N. & Roessler, K. K. (2011). *Riding the Wave of an Expert: A Successful Talent Development Environment in Kayaking*. Henta 6. februar frå DOI:10.1123/tsp.25.3.341

- Hovdhaug E., Seland, I., Lødding, B., Prøitz, T, S., & Vibe, N. (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler*. Rapport (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning: online utg.) 24/2014. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta 13. desember 2019 frå <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280144/NIFUrapport2014-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse I: L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen, *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. (s. 21-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kellmann, M. (2010). *Preventing overtraining in athletes in high-intensity sports and stress/ recovery monitoring*. Henta 03. mars 2020 frå <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.656.3461&rep=rep1&type=pdf>
- Killi, J. T. (1988). *En teoretisk belysning og en empirisk undersøkelse av hvordan lovende idrettsutøvere i videregående skolealder opplever kombinasjonen skolegang og satsning på toppidrett*. Oslo: Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kårhus, S. (1986). *Toppidrett og skolegang*. (Rapport (Norges Idrettshøgskole) 1986:86). Oslo: Norges idrettshøgskole
- Kårhus, S. (2016). *Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 100, 37-48. Henta 3. januar 2020 frå

[https://www.idunn.no/npt/2016/01/diskurser\\_i\\_tilrettelegginger\\_for\\_idrettsaktive\\_elever\\_i\\_sk](https://www.idunn.no/npt/2016/01/diskurser_i_tilrettelegginger_for_idrettsaktive_elever_i_sk)

Loland, S. & McNaame, M. (2016). *Philosophical reflections on the mission of the European* frå *College of Sport Science: Challenges and opportunities*. Henta 3. januar 2020 frå <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17461391.2016.1210238>

Mageau, A. G. & Vallerand, R. (2003). *The coach–athlete relationship: a motivational model*. Henta 12. januar 2020 frå [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2003\\_MageauVallerand\\_Coach.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2003_MageauVallerand_Coach.pdf)

Manger, T. (2014). *Psykososialt læringsmiljø*. Utdanningsforbundet. Henta 30. september 2019 frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/psykososialt-laringsmiljo/>

Metsä-Tokila, T. (2002). Combining competitive sports and education: how top-level sport became part of the school system in Soviet Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review*, 3, s. 196–206. Henta 17. september 2019 frå <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1015.2241&rep=rep1&type=pdf>

Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). *Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation*. Henta 23. november 2019 frå [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3)

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss 107 og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komitéer, Oslo.

Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.-K. & Tveit, A. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. (Rapport: Utdanningsdirektoratet, Forskningsgruppen). Henta 27. september 2020 frå

[https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Bedre\\_laringsmiljo\\_materiell.pdf](https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)

Norges Toppidrettsgymnas (u.å.(a)) *NTGs historie*. Henta 15. februar 2020 frå <https://www.ntg.no/artikkel/ntg-sin-historie>

Norges Toppidrettsgymnas (u.å.(b)) *NTG-U Bærum*. Henta 16. april 2020 frå <https://www.ntg.no/artikkel/om-ntg-u-b%C3%A6rum?source=14>

NOU 2015: 2 (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Henta 24. september 2019 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Oliversen, S. S. (2013). *Satsing på langrenn og utdanning: En kvalitativ studie av kombinasjonen satsing på langrenn og utdanning*. Masteroppgåve ved Norges Idrettshøgskole. Henta 20. oktober 2020 frå <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171848>

Olympiatoppen (2011). *Olympiatoppens filosofi for utvikling av "morgendagens utøvere"*. Henta 20. mars 2020 frå <https://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/utviklingsfilosofi/media24129.media>

Olsson, H. & Sørensen, S. (2007). *Forskningsprosessen*. Oslo: Gyldendal.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: Trådd i kraft 27. november 1998, sist endra 1. november 2019*. Henta 30. september 2019 frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Patrick, H., Allison, M. R. & Kaplan, A. (2011). *Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate*. Henta 15. desember 2019 frå <https://www.researchgate.net/publication/232591024>
- Polychroni, F., Hatzicristou, C. & Sideris, G. (2012). *The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics*. Henta 28. mars 2020 frå <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608011001774?via%3Dihub>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen.
- Regjeringa (u.å.). *Skole og videregående opplæring*. Henta 26. mars 2020 frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/id1408/>
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rimeslåttén, E. & Rimejorde, T. O. (2019). *Helhetsmennesket 24-timersutøveren*. Henta 09. januar 2020 frå [https://www.olympiatoppen.no/avdelinger/utvikling/talentutvikling/utviklingsfilosofi/utviklingsfilosofi\\_gammel/page524.html](https://www.olympiatoppen.no/avdelinger/utvikling/talentutvikling/utviklingsfilosofi/utviklingsfilosofi_gammel/page524.html)

- Rodina, K. (2017). *Lev Vygovskij*. Store norske leksikon. Henta 23.oktober 2019 frå [https://snl.no/Lev\\_Vygotskij](https://snl.no/Lev_Vygotskij)
- Romar, J. E. (2012). *An analysis of Finnish skiing school student academic education and athletic succes*. Eaculty of Education, Abo Akademi University, Vasa, Finland. Henta 15. november 2019 frå <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=29f99efd-e8b6-48f1-960c-0b8366723b39%40sdc-v-sessmgr05>
- Ryan, R. M. & Deci E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Henta 23. mars 2020 frå [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Sisjord, M. & Sørensen, M. (2011). *Skigymnas - et godt valg? Delrapport fra en undersøkelse av skigymnas i Norge*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Federici, A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre Skole*, 3, 11-15. Henta 5. februar 2020 frå [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_3\\_2015/UTD-BS0315-WEB2\\_ny\\_versjon\\_22sept\\_skaalvik\\_federici.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf)
- Skiforbundet (u.å.). *Skigymnas og høgskoler*. Henta 24. april 2020 frå <https://www.skiforbundet.no/alpint/for-aktive-utoevere/skigymnas-og-hogskoler/>
- Svartdal, F. (2018). *Kognitiv dissonans*. Henta 17. mars 2020 frå [https://snl.no/kognitiv\\_dissonans](https://snl.no/kognitiv_dissonans)
- Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013). *Best med test? Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen*. henta 27 mars 2020 frå

[https://www.idunn.no/file/pdf/62811223/best\\_med\\_test\\_-\\_et\\_motivasjonsteoretisk\\_perspektiv\\_paa\\_bruk.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/62811223/best_med_test_-_et_motivasjonsteoretisk_perspektiv_paa_bruk.pdf)

St.meld. nr 45 (1997-98). *Om visse endringer i tilskotsordninga for skolar som får statstilskot etter lov om tilskot til private grunnskular og private skular som gjev vidaregåande opplæring*. Oslo: Kulturdepartementet. Henta 20. februar 2020 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-45-1997-98-/id430731/?ch=1>

Strand, M. G. (2019). *Slik kan lærere bli gode ledere for klassen*. Henta 16. september 2019 frå <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/fagartikler/slik-kan-larere-bli-gode-ledere-for-klassen-article134143-21629.html>

Säljö, R. (2002). *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

Teigen, K. H. (2016). *Opplevelse*. Store norske leksikon. Henta 10. februar 2020 frå <https://snl.no/opplevelse>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thronsen, I. & Turmo, A. (2010). *Elevs utvikling av regneferdigheter - Betydningen av målorientering*. Henta 28. april 2020 frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/elevs-utvikling-av-regneferdigheter---betydningen-av-malorientering/>

Utdanning.no (u.å.). *Slik søker du på vidaregåande skoler*. Henta 10. september 2019 frå [https://min.utdanning.no/utdanningsvalg\\_artikkel\\_slik\\_soker\\_du\\_pa\\_videregaende\\_skoler](https://min.utdanning.no/utdanningsvalg_artikkel_slik_soker_du_pa_videregaende_skoler)

Utdanningsdirektoratet (u.å. (a)). *Finn utdanningsprogram*. Henta 23. september 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utdanningsprogram/>



- Utdanningsdirektoratet (u.å. (b)). *Skolemiljø*. Henta 23. november 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR5-01)*. Henta 2. august 2019 frå <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Henta 15. august 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Vatten, T. S. (2017). *Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett 3 i videregående skole*. Masteroppgåve ved Norges Idrettshøgskole. Henta 1. august 2019 frå <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2447777>
- Vilbli.no. (u.å.). *Inntaksregler og poengberegning*. Henta 7. oktober 2019 frå <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/inntaksregler-og-poengberegning/a/028771>
- Vygotskij, S. L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Walker, C. O. (2012). Student perception of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), 97–107. Henta 30. september 2019 frå <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-011-9165-z.pdf>
- Wang (u.å.). *Hva er Wang ung?* Henta 17 april 2020 frå <https://wang.no/hva-er-wang-ung/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning as a Social System*. Henta 14. januar 2020 frå [https://moo27pilot.eduhk.hk/pluginfile.php/415222/mod\\_resource/content/3/Leaningasocialsystem.pdf](https://moo27pilot.eduhk.hk/pluginfile.php/415222/mod_resource/content/3/Leaningasocialsystem.pdf)

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence.

*Psychological Review*, 66(5), 297–333. Henta 9. april 2020 frå

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0040934>

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*.

Henta 10. januar 2020 frå <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

## **10. Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning frå NSD

## **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskingsprosjektet**

***«Korleis opplevast det å vera elev i 3.klasse med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting på private vs offentlege vidaregåande skular?»***

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å belyse korleis elevar opplev det å gå på private vs offentlege vidaregåande skular med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebera for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er ein masteroppgåve på Norges Idrettshøgskole. Prosjektet vil ha ein tidsramme på eit skuleår. Problemstillinga handlar om å belyse elevars eige oppleving ved det å gå på private og offentlege vidaregåande skular med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting. Prosjektet vil ta for seg korleis du opplev kombinasjonen idrett og utdanning, læringsmiljø, samt kvifor du tok valet om å gå på akkurat denne skulen.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Norges Idrettshøgskole, seksjon for kroppsøving og pedagogikk

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Då du er aktiv langrennsløpar eller skiskyttar som gjeng på ein privat eller offentleg skule med programfaget toppidrett langrenn eller skiskyting ynskjer eg å spørje deg om du vil delta i eit intervju. Din bakgrunn og dine erfaringar vil kunne vera med å belyse problemstillinga i forskingsprosjektet. Utvalskriteria er at du må vera elev ved ein privat eller offentleg vidaregåande skule med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting og gå i Vg3.

### **Kva inneber deltaking for deg?**

Om du vel å delta i prosjektet, vil dette innebera å delta i eit intervju. Intervjuet vil ta ca. 45-60 min og vil innehalde spørsmål om dine opplevingar ved å vera elev på denne skulen, samt korleis det blir tilrettelagt for idrettssatsing og skulefag. Tid og stad for intervjuet vil tilpassast dine ynskjer.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgjeve nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

#### **• Ditt personvern – korleis vi oppbevarar og brukar dine opplysningar**

Eg vil berre nytte opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptaka og dei transkribera intervjua vil oppbevarast på ein minnebrikke, låst inne i eit skap, berre eg og min vegleiar har tilgang til.
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil erstattast med ein kode som lagrast på eigen namneliste skild frå dei andre data. Dette vil og oppbevarast innelåst.
- Det vil bli bruk pseudonym i oppgåva. Dette for at du som deltakar ikkje skal kunne gjenkjennast i publikasjonen.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal avsluttast 31.08.2020. Datamateriale vil slettast innan prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevera ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlingane av dine personopplysningar.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

Prosjekter er godkjend frå Norsk senter for forskingsdata AS. På oppdrag frå Norges Idrettshøgskole har NSD vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kor kan eg finne ut meir?**

Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

#### Masterstudent

Knut Halvor Erikstein på telefon 97492085, eller e-post [knut.erikstein@gmail.com](mailto:knut.erikstein@gmail.com)

#### Vegleiar

Førsteamanuensis Jørgen Weidemann Eriksen på telefon 41801998, eller e-post [j.w.eriksen@gmail.com](mailto:j.w.eriksen@gmail.com)

#### NSD

Norsk senter for forskingsdata AS. På telefon 55 58 21 17, eller e-post [nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg  
(Forskar/veglear)

*Eventuelt student*

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Korleis opplevast det å vera elev i 3.klasse med programfaget toppidrett langrenn og/eller skiskyting på private vs offentlege vidaregåande skular?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i dette intervjuet

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

31.08.2020

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Intervjuguide

### Problemstilling:

«Korleis opplevast det å vera elev i 3.klasse med faget toppidrett langrenn og/eller skiskyting på private VS offentlege vidaregåande skular?»

### Informasjon om prosjektet

Tema		Oppfølgingsspørsmål
Vennleg prat	Bygge tillit til informanten, ufarleggjere intervjusituasjonen	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Interesser</li></ul>
Informasjon om prosjektet	Om meg sjølv, NSD, bakgrunn for prosjektet, samtykke, anonymitet, frivillig, takke informanten for deltakinga.	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Har du noko du lurar på angående prosjektet/intervjuet?</li></ul>
Om informanten begynner å tvile på deltakinga i prosjektet	Alt du seier i dette intervjuet vil bli anonymisert. Det vil ikkje vera mogleg å spore utsegna tilbake til deg. Etter ferdig prosjekt vil alle opptak slettast.	
Intervjuets form	Semistrukturera intervju som vil vare i ca. 45-60 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Bandopptakar vil bli nytta</li><li>○ Skriveblokk blir nytta til å ta notat</li></ul>



## Intervjuet

(Startar bandopptakaren)

### Del: 1

#### Informanten og skuleval

Tema	Hovudspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Om informanten	Kan du starte med å fortelje litt om deg sjølv?	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Kor kjem du frå?</li><li>○ Korleis bur du?</li></ul>
Skuleval	Kan du fortelje litt om kvifor du ynskte å vera elev ved denne skulen?	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Miljø</li><li>○ Fagleg opplegg</li><li>○ Andre faktorar</li></ul>
	Opplvde du at foreldra dine støtta skulevalet?	<ul style="list-style-type: none"><li>○ I kva for grad opplvde du at dei var med på å påverke skulevalet?</li></ul>
	Kva for kriterium var avgjerande for å komme inn på denne skulen?	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Resultat</li><li>○ Karakterar</li><li>○ Haldningar</li></ul>

### Del 2:

#### Skulekvardagen

Tema	Hovudspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
	Kan du beskrive korleis ein «vanleg» dag for deg ser ut?	
Treningssamlingar	Reiser dykk på treningssamlingar?	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Kor føregjeng desse samlingane?</li><li>○ Korleis blir det tilrettelagt for skulearbeid på samling?</li></ul>
Konkurransar	Deltok du på Norgescup?	

	Kan du fortelje litt om kva for oppfølging dykk får på konkurransar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Skismørjing</li> <li>○ Overnatting</li> <li>○ Mat</li> </ul>
	Kva er den sportslege målsettinga denne sesongen?	
Programfag toppidrett	Kan du fortelje litt om innhaldet i toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Korleis føregjeng undervisninga?</li> </ul>
Vurdering	Kjenner du til vurderingskriteria i toppidrettsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan du fortelje litt om vurderingskriteria?</li> </ul>

### Del 3:

#### Læringsmiljø

Tema	Hovudspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Relasjon elev-elev	Korleis opplev du klassemiljøet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Føler du at alle blir inkludert?</li> </ul>
	Kva legg du sjølv i eit godt læringsmiljø?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kva bidreg du med for å skape eit godt læringsmiljø?</li> </ul>
Relasjon lærar-elev	Kan du fortelje litt om kva for forhold du har til trenar/lærar?	
Individuell tilpassing	Korleis opplev du den individuelle oppfølginga?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Er du fornøgd med den individuelle oppfølginga?</li> </ul>
Tilbakemeldingar	Korleis får dykk tilbakemeldingar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Korleis opplev du tilbakemeldingane?</li> </ul>
Heim-skule samarbeid	Kan du fortelje litt om korleis skulen samarbeider med heimen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utviklingsamtale</li> </ul>
Klasseleiing	Korleis opplev du læraren/trenaren er til å leie skuletimar/treningar?	

Målstruktur	Kva for fokus opplev du skulen legg til rett for?	
-------------	---	--

#### Del 4:

##### Den proksimal utviklingsone

Tema	Hovudspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Tilrettelegging	Korleis opplev du tilrettelegginga av kombinasjonen trening og skularbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Opplev du at trenaren og læraren pratar saman?</li> <li>○ Klubb-skule</li> </ul>
Utvikling	Om du ser tilbake til Vg1, korleis føler du din eige utvikling har vore?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fagleg</li> <li>○ Sportsleg</li> <li>○ Sosialt</li> </ul>
	Kva opplev du som dei viktigaste årsakene til utviklinga du har hatt?	
	Blir vegen vidare etter ferdig vidaregåande prata om?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vidare langrennsatsing</li> <li>○ Høgare utdanning</li> <li>○ Rådgiving, skulens struktur</li> </ul>
	Blir det nytta testar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan du fortelje litt om kva typar testar?</li> <li>○ Kva opplev du er hensikta med testane?</li> </ul>

#### Del 5:

##### Praksisfellesskap

Tema	Hovudspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kultur for læring	På kva for måte opplever du at du og dine medelvar er interessert i å lære og utvikle dykk?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kan du fortelje litt meir om dette?</li> </ul>

	Korleis opplever du at det arbeidast mot felles mål?	○ Kan du utdjupe dette?
Samarbeid Dialog	Nyttast det samarbeid og refleksjon på treningane?  Til dømes tilbakemeldingar til medelevar og refleksjon over eigen progresjon?	○ Kan du komme med eit døme?
Utviklingspotensiale	Er det nokre område du tenker skulen har eit forbettringspotensiale?	

### Avslutning

Tema	Hovudspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Oppsummering	Noko du ynskjer å legge til?  Takke informanten for praten og at han/ho tok seg tid til å bidra i prosjektet.	

# Godkjend søknad frå NSD

14.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Langrennsløperes opplevelse av private og offentlige videregående skoler med programfaget toppidrett langrenn

### Referansenummer

631067

### Registrert

21.08.2019 av Knut Halvor Erikstein - knuthe@student.nih.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jørgen Weidemann Eriksen , j.w.eriksen@gmail.com, tlf: 41801998

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Knut Halvor Erikstein, knut.erikstein@gmail.com, tlf: 97492085

### Prosjektperiode

30.08.2019 - 31.08.2020

### Status

29.08.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 29.08.2019 - 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 29.8.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.8.2020.

#### 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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer 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 viderebehandles 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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)